



Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 10

**Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada**

(under the direction of
Dr. Gilles Bibeau)

Research E5

Research at
Language Bureau

by

Huguette Laurencelle
Édouard Leury
Helen Sorhus

- 1 **GENERAL REPORT**
- 2 **Research A**
Methods and instruments used in evaluating
- 3 **Research B**
Psychological predictors of success in second language training
- 4 **Research C Parts 1 and 2**
Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
- 5 **Research D**
The teaching factors
- 6 **Research E1**
Student preparation for language training
- 7 **Research E2**
Suggestopaedia in the Language Bureau
- 8 **Research E3**
Dropouts and withdrawals
- 9 **Research E4**
Program of courses in departments
- 10 **Research E5**
Research at Language Bureau
- 11 **Research E6**
Educational techniques
- 12 **Research E7**
Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 10

Research E-5

Research at the Language Bureau

1965 - 1975

by


Huguette Laurencelle
Edouard Leury
Helen Sorhus

Studies Division
Staff Development Branch



TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
FOREWORD	3
INTRODUCTION	13
CHAPTER I: Historical account of research	19
CHAPTER II: Research policy	25
CHAPTER III: The role of research in the past	31
CHAPTER IV: Research dissemination	39
CHAPTER V: Changes	47
CHAPTER VI: Research staff	53
CHAPTER VII: The future of research	61
CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS	69
ANNEXES	79



Digitized by the Internet Archive
in 2022 with funding from
University of Toronto

<https://archive.org/details/31761115510810>

Foreword

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

- Henry P. Edwards, Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa.
- L'I.F.G., L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology.
- Raymond LeBlanc, doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa.
- William F. Mackey, doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval.
- Robert Tousignant, doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal.

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

- Pierre Cardinal, M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study.
- Michel Gilbert, Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG.
- Lorraine Lebeau, L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG.

Frances Smyth,	M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.
Marjorie Wesche,	Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the* more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Introduction

INTRODUCTION

In response to a request for a contribution to the work of the Bibeau Commission on the federal Public Service Language Training Programme, Mr. François Leclair formed a team to study the project relating to research at the Language Bureau from 1965 to 1975.

The team members were:

- Mrs. Huguette Laurencelle, Evaluation Service, co-ordinator;
- Mr. Edouard Leury, Design Service, member;
- Miss Helen Sorhus, Research Service, member.

SUBJECT-MATTER OF THE REPORT

In the past ten years, many important studies were carried out at the Language Bureau. Have the results been useful in the designing of pedagogical material or in teaching practice? Is the research known outside the Bureau? Which areas have been looked into, and which have not? What does the foreseeable future hold for research at the Language Bureau¹?

APPROACH

We have established a list of people who, according to us, were qualified to give us the necessary information in drafting our report. We added to the list as the interviews were taking place.

This brought us into contact with people from the Research Service, from the Design Service, with members of the Internal Management Committee within the Studies Division, and other people who, at one time or another, have had a special interest in research.

¹ Project E-5 of the Research Project on Language Training Programmes, Bibeau Study, 1975, p. 33.

We met thirty-nine persons in all. This was an adequate sampling. Indeed we realized, after a number of interviews, that to add to this number would not have added much to the data.

On the average, these interviews lasted two hours. So as to gather as much data as possible within a relatively short period of time, we established an interview outline covering the main points of our terms of reference.

In order to reap even more advantage from these interviews, we felt it advisable to send the outline form to those concerned well beforehand so that they could, if they saw fit, send us written notes.

We prepared a set of questions headed "Research Questionnaire" in order to gather information we might have lacked on certain specific research projects.

Each one of the key individuals was handed a survey of the research works, in the form of a working paper as a guide to his (or her) thinking.

The programme's authors were also given a set of questions entitled "Programme Development" (Programme élaboré) by way of which they were to give us information about the uses to which the research had been put.

We extended our research to all sectors which might have engaged in research with regard to language training: Research Service, Design Service, Media Service, Experimental Programmes and Operations Service.

Copies of the interview outline and of the two questionnaires are annexed to this report.

THE SCOPE AND LIMITS OF THE REPORT

The interview outline could have set limits to the report. However, by emphasizing the fact that those interviewed could use it quite freely, we avoided this danger.

We do not believe that, as some may have feared, the forming of a team comprising three members from the Studies Division has hampered the report's objectivity. Objectivity is a personal concern; it has nothing to do with being an insider or an outsider.

SUMMARY

Broad outline of the report

The following points formed the subject of the inquiry:

- historical account of research
- research policy
- role of research in the past
- impact of research
- research dissemination
- changes that may have affected research
- research staff
- future of research

Findings and conclusions

Findings and recommendations relating to each of the chapters dealt with in the report can be found in the chapter entitled: "Findings and Recommendations".

CHAPTER I

Historical account of research

CHAPTER I

HISTORICAL ACCOUNT OF RESEARCH FROM 1965 TO 1975

The Language Bureau, which existed in 1964 as the "Language Training Branch", was established officially in 1967.

Its manpower grew from five teachers and forty-two students in January of 1964 to some one hundred teachers and two thousand one hundred students at the end of 1965, attending five different education centres. In order to meet the requirements of the bilingualism policy applied in the federal Public Service, the Language Bureau has been growing at that same rate since 1965. This rapid growth has caused many changes in the structure of the organization itself as well as in staff and places of work. In turn, these frequent changes have entailed constant alterations in the organization's internal policies. All of this has made any long-term planning very difficult. The deadlines the Commission on Bilingualism had set for making the federal Public Service bilingual were, to say the least, very optimistic and could only add to the difficulties.

The problems in setting up any long-term planning have affected the research sector in particular. Indeed, only during the last few years were well-defined policies concerning the role of research worked out, and the structure of the research organization stabilized.

The "Bureau de Recherche en linguistique appliquée" was established in 1965 for two purposes: to develop programmes and to design tests, the former taking precedence in view of the lack of teaching materials suited to student needs. The research - inasmuch as the activity in which the Research Bureau was then involved can be so called - was closely related to these basic needs. This was the most reasonable compromise possible, given the circumstances: pressing demands from the schools, lack of staff, limited time.

During the summer of 1966, the French Programme Division replaced the "Bureau de Recherche en linguistique appliquée". In 1967, the small group of designers who had been working since 1964 on the English programme united with designers on the French side to form the Programmes Division.

The notion of a separate research service arose from an eagerness to authenticate the English as well as French programmes. However, the Research Section was not established until 1970.

Although they did not constitute an administratively separate group from the curriculum writers before that time, research workers have always appeared to be a functional group.

In 1973, when the Bureau of Staff Development and Training merged with the Language Bureau, the Research Division became an integral part of the Studies Branch which was to serve both bureaux. The Research Division was thus given a much wider mandate: henceforth, research would not relate solely to language training, but also to managerial and professional training.

As they stood then, the objectives could be summed up as follows:

To conduct research in adult education as it relates particularly to staff development and training; to disseminate research results and to recommend, where necessary, changes or innovations in teaching and learning as carried out in the Staff Development Branch programmes.

These objectives included the following sub-objectives:

- a) To conduct needs surveys as requested internally or externally with the aim of setting up, preparing and adapting development courses or revising existing ones;

- b) To conduct research in the areas of language and language learning with the aim of assisting adults to learn the official languages more efficiently and effectively;
- c) To conduct research in teaching and learning approaches, techniques, and methodology as they apply to adults;
- d) To ensure that experimental research and testing of hypotheses meet the standards of rigorous research design;
- e) To collaborate with other divisions, bureaux or services in the Staff Development Branch with the object of training, where necessary, a team which calls on representatives from all the areas concerned with a view to carrying out studies of a more specialized nature;
- f) To publish research results in order to share with other groups or organizations significant findings in the area of adult education.

In 1975, a further reorganization began. The Research and Development services were regrouped into one service, "Recherche et Développement" on the French side, "Research and Development" on the English side. From now on, these two services would share the following duties:

- a) To bring up to date, like the other services and in keeping with the trend in the Studies Division, a general corpus dealing with research and development in education which would apply to language teaching programmes, to professional training and to management; to publish all results affecting the community;
- b) To engage in research into didactics, methodology, andragogy, requirements and various programme contents, intended for the design and development of language training programmes and professional and management training programmes;
- c) Jointly with the other centres of responsibility concerned within Studies and within the Development Branch, to functionally co-ordinate the development of existing and new operational programmes, by integrating the multiple stages in the general process of programme elaboration: complementary research concerning customers, contents and methodology, design and development, trials and experiments, training of agents and implantation, evaluation, review, and publication;

- d) To contribute directly to the general process of operational and experimental programme development, more particularly by research, design, development, review and publication;
- e) Together with the centres of responsibility within the Development Branch and within Studies in matters of consultation, to dispense consultation services in research and development, in the Public Service and, occasionally, outside it;
- f) To meet information needs with respect to the foundations, contents and methodologies of programmes developed or being developed within the Development Branch, as well as with respect to the general corpus of education research. These needs may be experienced by the Development Branch, the Public Service or even outside organizations and individuals, and call for verbal or written responses.

No doubt this is a very short glimpse of the history of research at the Language Bureau from 1965 to 1975, but it will facilitate understanding of the remainder of the report.

CHAPTER II

Research policy

CHAPTER II

RESEARCH POLICY

Is there or has there ever been a well-defined policy on research and its role?

Sixteen of the thirty-nine people interviewed admitted they had never heard of such a policy. Eleven others did not answer this question.

The following is a breakdown of the answers given by the twelve individuals interviewed who were aware that a research policy was in existence:

- such a policy has always been in existence, but by implication only (4);
- the first paper dealing with such a policy came out in 1973 (6);
- the first paper dealing with this policy came out in 1975 (2).

It is surprising to note that so many people were forced to admit that they were not aware whether or not there existed or had existed a well-defined research policy. We saw in this a sign, confirmed moreover by other data, that there was a lack of horizontal and vertical communication within the organization. Even the best written document informs no one unless it is conveyed to them. Witness the 1973 policy statement of which very few people became aware. Research in particular (being more abstract in character than course design) suffered from this lack of communication.

Nevertheless, it must be pointed out that the persons concerned were informed of the organizational changes planned for 1975 at information meetings, and that they did have an opportunity to contribute their own ideas. In recent years there has been a growing trend towards seeking the advice of employees.

There has been a lack of horizontal communication as well, that is to say between the various services, which has also hampered research. Even if they existed, the Research Service did not know how to communicate directly with the other sectors of activity that were essential to its own, for example with the Evaluation Service.

Assuming that a research policy has been in existence, it has never been clear. The unceasing discussion between management "for" and management "against" made it impossible to clarify the situation. This lack of agreement had a disastrous effect not only on research workers, but also on Research customers. This statement of opinion from a research worker typifies the result: "We do not really know where we're going", as does this question which is frequently asked by customers: "What are you doing in Research?" This gave rise to a generalized malaise which, in turn, generated insecurity and doubts as to the credibility which the research work could enjoy.

Why were certain managers reticent with respect to research? These are the main answers we were given:

- By its very nature, research always involves a risk. The end result does not always provide a final answer to the problem which set it in motion.
- Research is a very difficult venture, politically speaking, because it brings to light things we feel reluctant to acknowledge or problems we feel reluctant to identify down to their deepest roots.

- The rewards of research are less 'glorious' than those of, say, design, because they are less tangible. Accordingly, seldom can they be used as evidence of administrative efficiency, which is almost always assessed on the basis of production.
- Research, because of its abstract aspects, is an easy target for criticism.

Notwithstanding the reticence in some questionnaires with respect to research, what are the reasons for this lack of research policy - apparent or real - especially prior to 1971? Here are the thoughts of the interviewees:

- As research workers, with very few exceptions, were also curriculum writers, and as preparing teaching materials had priority, it did not seem urgent that their role be defined;
- It was difficult to state any policy because of the many changes in management;
- Where managers are not research workers themselves, it is difficult for them, however competent they may be, to imagine what research should become;
- In applying the bilingualism policy, with its rather optimistic timetable, managers have been prompted to direct every effort towards the creation of language courses, thereby reducing the importance of research and, as a result, the urgency of any clearly defined research policy;
- One cannot clearly understand the need for a policy statement in so far as all that was being done was language research;

- In matters of policy, as in budget matters, research has long been regarded as the poor relation.

The best policy in the world loses all effectiveness where attempts are made to initiate it in surroundings where discontinuity prevails. Still, one word adequately sums up the organization's history from 1965 to 1975: "reorganization", together with all the changes this involves in staff, in the place of work, in the actual structure of the organization, and so on.

The surprising thing is that, in spite of the lack of a well-defined policy prior to 1973, the Language Bureau managed to do some rather interesting things in the field of research. Those who have managed to steer research activities onto an acceptable course, in light of - for want of something better - the Language Bureau's general terms of reference, in spite of the drawbacks involved in such a wide frame of reference, must be given credit accordingly.

CHAPTER III

The role of research in the past

CHAPTER III

THE ROLE OF RESEARCH IN THE PAST

During the interviews we conducted, we were provided with many definitions of research. They ranged from the strictest definition - that of scientific research involving an original hypothesis, experimentation, verification of findings, and conclusion - to research in the full sense of the word, including requirement surveys, annotated bibliographies, preparatory bibliographical research, and so on.

For the case in point, we felt it was more advisable to read the word "research" in its full meaning.

It is also important to emphasize that where we refer to the "role of research" this may mean either research as an activity, or research as a service. In some cases, it may be useful to distinguish between the two.

Finally, - like the interviewees - we should regard the words "role", "impact", "influence", etc., as synonymous with "accomplishments".

In this paper, we will consider the Language Bureau's research achievements from two points of view:

- tangible accomplishments that are easier to measure, and
- intangible accomplishments that are harder to assess.

But before we go into these various accomplishments, we should ask ourselves what the Language Bureau's natural goal should be in its research work, given the historical circumstances in which this activity took place.

It will be remembered that the design of teaching materials had priority. Therefore, most individuals interviewed - although some of them have stated that, as far as they knew, no definite policy had

ever been worked out on this subject - stated that, until 1973, the goal was probably to support programme development, to authenticate the latter as it were.

Hence, for a number of years, efforts were directed only to research into linguistics and language teaching. Broadly speaking, language research includes any research then effected in relation to the teaching of a second language (English or French). This trend lasted as long as research had to serve the needs of a single client, the Language Bureau. Therefore, it is not surprising that almost all research in the inventory relates to some aspect of linguistics.

TANGIBLE ACCOMPLISHMENTS

The quickest way of identifying, from a factual standpoint, the research works of the Language Bureau is to skim through the inventory of research works, a copy of which is annexed to this report. Research work carried out in the other sectors of the Language Bureau, exclusive of Operations, is not included in this inventory.

INTANGIBLE ACCOMPLISHMENTS

As appreciation of the Language Bureau's intangible research accomplishments - impact, role, influence, etc. - is a matter of opinion, ours will be based on data gathered during interviews.

Those interviewed feel that "utilization" and "accomplishments" are closely interdependent. As a matter of fact, they feel reluctant to use "accomplishments" to describe research projects the results of which have not been used. They accordingly feel that certain short-term research works used internally are more of an asset than certain large-scale projects such as the vocabulary surveyed. Hence, the Language Bureau's success is a relative thing: in so far as some use has been found for the research, it has been somewhat successful; in so far as no use has been found for it, it has missed the mark entirely.

Everyone agrees on this point: they have always intended to carry on applied research, that is to say research intended to be applied within the classroom. They have never carried out any "pure" research in the strict sense of the word, that is to say systematic research with no immediate application. They have always carried out research which can be applied, but the results thereof have been inadequately applied.

In view of all of the foregoing, it is easy to guess the answer to the question: "Has research changed anything?". Answers have ranged from "Nothing" to "Nothing much". At this point, however, something important must be pointed out. The views expressed above relate only to research into linguistics in so far as it is possible to differentiate it from research into methods of language instruction.

At a time when Research was not yet a separate functional organization, research was carried out in the Programmes branch. Designers themselves carried out the research required for course design, including research into methods. The latter had a considerable impact on teaching in the Language Bureau, and also a certain outside impact in so far as it was published.

Would this be the only case in which the Language Bureau, research sector, has had any impact within or without?

Impact within the Language Bureau

Where an attempt is made to assess the impact of research within the Language Bureau, as a whole, without taking into account special groups, we find two prevalent opinions:

- no impact
- limited impact.

On the other hand, where special groups are taken into account, the following results are obtained:

- Teachers

The impact of research on teachers is limited in two ways:

- . as to its mode: it has always been performed indirectly, by way of programme development;
- . as to its object: only short-term research having a practical character has had some impact.

- Students

Beyond a certain impact by way of those programmes that were used, no easily identifiable impact.

- Management

Our survey shows that research has some influence on Management in awakening it to the need for a well organized and well oriented research service. Witness:

- . establishment of a Research Service, 1970;
- . first official policy statement relating to research on the occasion of the merger of the two bureaux (1973);
- . attempt to improve the position of research as a result of the reorganization planned for 1975.

- Programme designers

Some people feel that short-term (short-duration) research projects with practical features are the ones which may have

had effects on programme development. However, they do not automatically consider all long-term (long-duration) research work to be ineffectual.

Syntactic (tagmenic) analysis, which has great potential for application, lacks impact not because it is a slow process but because of other constant factors, which apply to all projects and which we shall examine further on. The same does not apply to the case of vocabulary analysis, the treatment of atomic E's and other such research projects.

Impact outside the Bureau

In analyzing answers to the question concerning the impact of research on outside organizations, we are led to believe that, rightly or wrongly, the individuals interviewed often assimilated "dissemination" to "having an impact". Nevertheless, it appears to us that dissemination comes before impact, as a cause precedes its effect. Impact will not necessarily result from dissemination.

Those who intended to give us examples providing the outside impact of research, provided us rather with examples of dissemination (attendance at conferences, etc.). This is why it is not possible for us to accept their judgment unreservedly.

The true examples of impact that were given to us related rather to the courses prepared by the Language Bureau - including methodology - and to the use made of them outside the Bureau.

Apart from the fact that our courses were used by certain organizations, the Language Bureau, research sector, has had but limited external impact, again at the level of individuals whose relation to the Language Bureau was not usually taken into consideration.

It is surprising to note that applied research - which is what the Language Bureau has always carried out, according to what almost all of those interviewed have stated - has had so little impact within as well as outside the organization. The people we interviewed believed there were a number of main reasons for this.

Reasons for the lack of internal impact

- Management's propensity for doing things too quickly;
- absence or quasi-absence of dissemination of research results;
- lack of staff, with regard to quality as well as quantity;
- fear of using research results;
- lack of mechanisms to achieve impact;
- lack of interest on the part of certain intermediaries;
- lack of long-term planning, so that a research project was often initiated simultaneously with the development project which should, as a rule, have been based upon it.

Reasons for lack of external impact

- insufficient dissemination, because of a tight budget, lack of time and of confidence in the scientific value of some of the work, or for other reasons;
- shortage of research workers competent enough to ensure such impact.

CHAPTER IV

Research dissemination

CHAPTER IV

RESEARCH DISSEMINATION

Although the matter of dissemination may seem at first glance to be a negligible factor in the report taken as a whole, it was established during the interviews, and through the analysis of data, that this was one of the most important aspects. We have accordingly devoted a separate chapter to it.

We shall consider the following aspects of the problem of research dissemination:

- objective of dissemination
- dissemination within the Language Bureau
- dissemination outside the Language Bureau
- results of dissemination
- restrictions on dissemination

OBJECTIVE OF DISSEMINATION

The interviews showed us the need to distinguish between the actual objective of dissemination and the objective that some promoters seemed to have set for themselves.

It goes without saying that the direct goal of dissemination was to make known the research work performed at the Language Bureau, in the hope that its calibre would place the Bureau in the first rank, both nationally and internationally. It was indirectly intended to ensure that the Language Bureau would have both an internal and an external impact, to make its research work welcome within Operations and to gain full benefit from inter-communication with outside organizations.

Research dissemination was considered by certain research workers more as a stepping stone to promotions or as an opportunity of gaining an international reputation, at the risk of distorting the

orientation of their research. Then again, certain managers were not above using publication of research findings to polish their own image.

DISSEMINATION WITHIN THE LANGUAGE BUREAU

All those interviewed concur in rating internal research dissemination from "non-existent" to "inadequate". This very slight dissemination was effected:

- either by way of publication (methodological records and pedagogical bulletins);
- or by way of meetings (training courses, workshops, seminars, communication, etc.);
- or indirectly, by way of informal personal contacts.

DISSEMINATION OUTSIDE THE LANGUAGE BUREAU

Those interviewed described research dissemination outside the Language Bureau as hardly better than that taking place within it. As for the latter, it is rated from "non-existent" to "inadequate".

Where research findings were disseminated, it was effected as much by way of publication (through the PSC or otherwise) meetings (conventions, conferences and communications) as by way of unofficial personal contact or by publication in specialized papers, (Language Research in Progress, Etat des études linguistiques au Canada, etc.).

RESULTS OF DISSEMINATION

It would be surprising for so little dissemination to yield great results. However, we believe we must mention - if only as an indication of what might have been expected from improved dissemination - what did result, at least according to the people we interviewed:

- Knowledge of work done elsewhere which is apt to improve the work done at the Language Bureau;
- Influence on outside research work, based on that performed at the Language Bureau;
- A certain international repute for a few individuals;
- Widespread internal use of the teaching materials developed by the Language Bureau;
- Use by outside organizations (Aluminum of Canada Ltd, Linguistics Centre at the Jonquière CEGEP, Algonquin College, Centre Audio-Visuel de Royan pour l'Enseignement des Langues (CAREL), U.N., UNESCO, Foreign & Commonwealth Office, Glendon College, Canadian National, Centre Universitaire de Mons, Kingston Royal Military College, L.T. Composite High School, Faculté des Lettres de Grenoble, Laurentian University, Collège des Arts Appliqués).

It should be noted that on the whole, the positive results from dissemination are due to the dissemination of teaching materials rather than to that of research results properly so called. It was moreover in this area that the need became apparent to publish in order to avoid having one's ideas stolen - a process that had already begun.

RESTRICTIONS ON DISSEMINATION

Those interviewed felt there were a number of reasons for the limited dissemination of research work. As these views apply to internal dissemination in some cases, to external dissemination in others, and often to both, we did not feel it advisable to group them under two different headings.

Reasons for limited dissemination

- Lack of a specific mandate dealing with the type of research ("learned" or otherwise) which the Language Bureau was to carry out.
- Outsiders took little or no interest in the research work, because it was closely connected with the organization's own problems.
- Policy making, in general, and the laying down of a dissemination's policy especially, were made difficult if not impossible by the lack of stability in the organization.
- Research was to be carried out only in association with [course] development, the sole purpose in the mind of Management.
- There was a lack of understanding concerning the importance of dissemination in research.
- Management failed to understand the interest aroused on the outside by certain projects.
- Political reasons: we work for the Government. Are we entitled to spend the taxpayers' money on research? Excessive dissemination would have raised this question.
- Restrictions on budget, time and staff. (Note: Some people refuse to accept budgetary restrictions as a reason, given the considerable amounts that have already been invested in these projects.)
- Few mechanisms to facilitate dissemination.

- Fear that the doubts expressed by certain individuals especially as to the scientific validity of work of a more theoretical nature might find expression in internal as well as external controversy.
- Lack of horizontal communication between services, and between them and Operations.

NOTE:

It would be remiss of us to close this chapter without mention of a more hopeful attitude on the part of some interviewees, who felt that Management had become more receptive to the idea of dissemination since the merging of the two bureaux, making it one of the Research Service's objectives.

CHAPTER V

Changes

CHAPTER V

CHANGES

In the foregoing, we have often alluded to various types of changes that have taken place since the Research Bureau was established. We felt it was useful to gather them into one chapter in order to expound them in greater detail, and then to shed more light on the influence, good or bad, that they have had on the organization.

We shall examine the question from the following points of view:

- changes in location
- policy changes
- changes in organization
- staff changes
- other types of changes

CHANGES IN LOCATION

According to many of those we interviewed, there is nothing surprising in the fact that communication between Research and the other sectors of activity within the Language Bureau has been hampered by multiple moves. Indeed, no sooner had someone come into prominence in the circle and started making certain contacts in order to collaborate more closely, than a new move would spread everyone far and wide. The rather considerable time lost as a result of these frequent changes of working location must also be considered.

POLICY CHANGES

The philosophy of research has varied from one manager to the next - following frequent changes in Management personnel - which has resulted in a continuing atmosphere of insecurity and uncertainty with respect to the task to be accomplished.

CHANGES IN ORGANIZATION

In the opinion of those we interviewed, two changes in the organization of the Language Bureau have had a special impact on research: the establishment of the Institute (1972) and the amalgamation of the Language Bureau and the Bureau of Staff Development and Training (1973).

Founding of the Institute

The Institute was intended to ensure the co-ordination of the various activities within the Language Bureau and to promote experimental pedagogic research. When the Institute was established, the Research Service began to be more integrated into the activities of the sectors that were brought together at the Institute: programmes, testing and operations. This change in the organization unfortunately did not yield the results anticipated.

Amalgamation of the two bureaux

Judging from the testimonies given by the individuals interviewed, amalgamation of the Language Bureau with the Bureau of Staff Development and Training was quite appreciably advantageous to research.

These advantages were as follows:

- The sharing of responsibilities was clearly established;
- Research became involved in things other than linguistics;
- The scope of research went beyond the framework of the Language Bureau;
- Research moved rather towards short-term projects, more directly related to teaching;

- The status of research was specified: henceforth, it was to have a separate budget, while resource time was institutionalized with a view to improved control;
- The functions of research, design, evaluation and experimentation began to be brought together;
- The Bureau of Development had perfected certain administrative mechanisms, the application of which benefited all sectors, including that of research.

It would be really surprising if there were no flies in the ointment. As a matter of fact, it appears that the spread of the method of management by projects to the organization as a whole was not all that profitable to research which, according to a few people interviewed, does not adapt very well, especially in linguistics, to time requirements that are too strict or too definite.

STAFF CHANGES

Aside from the continuous coming and going of teachers that has been a feature of the early stages of research and resulted in a fair amount of time and money being wasted, very frequent changes have affected the research staff, especially between 1965 and 1971. These unduly frequent changes have resulted in, among other things:

- discontinuity in the conduct of research, when such changes were made at the managerial level;
- discontinuity in the projects themselves;
- the waste of time, money and energy which inevitably followed from discontinuity in these two areas.

OTHER TYPES OF CHANGES

We have not yet discussed some types of changes which, as we were told, may have affected research. These mainly include the unduly rapid growth of the Language Bureau and, more recently, the application of the matrix system to staff assignment.

Unduly rapid growth in the clientele of the Language Bureau has had repercussions throughout the system, especially in that it makes any considered planning difficult, if not impossible. Inevitably, research has been hampered by this situation.

As for the matrix system, it tends to dissipate interest among research workers who are simultaneously assigned to numerous and often varied projects.

Another type of change has, on occasion, been added to the former: changes in objectives, in terms of reference, and in the framework of course development have at times jeopardized research.

NOTE

According to those we interviewed, the reorganization of the Studies Division, planned for 1975 and already under way, seems to point to a positive development in:

- the objectives of research;
- Management's position with respect to research;
- the researchers' position with respect to Operations.

CHAPTER VI

Research staff

CHAPTER VI

RESEARCH STAFF

In dealing with the impact of research, we alluded to the subject-matter of this chapter. At the time, we identified a certain lack within the staff, with regard to quantity and quality, as being one of the reasons for the weak impact of research. In this chapter, in order to avoid giving a wrong impression of the research staff and in order to give everyone his (or her) due, we return to the question more searchingly, from the following points of view:

- research staff
- researchers' competence.

RESEARCH STAFF

With regard to the research staff, we must unfortunately be satisfied, except for the last few years, with approximate figures based on interviews.

Between 1965 and 1969 there was very little change in the relatively small number of employees assigned to strictly research tasks. At that time, you would find one or two individuals working separately on linguistic research (French) of a more theoretical nature, such as vocabulary analysis. In conjunction with these isolated research workers there was a small team, made up of a nucleus of "EDS" to which teachers were added from time to time, for short spells. This team was not primarily interested in research; its main task consisted in developing second language training programmes (English and French).

From the summer of 1969, actual research activity boiled down to the syntactic (tagmemic) analysis of French, employing two persons full-time. Every summer, during the holidays, students (4 or 5 of them) joined the regular team. In 1971, the latter had three members.

In 1970, a full-time team of four was assigned to the syntactic analysis of English.

These two teams worked, each on their own account, solely in the field of linguistics until 1973, at which time the Language Bureau and the Bureau of Staff Development and Training were amalgamated. From that time on, the two teams were united into one whose research was henceforth no longer centred on linguistics, but also covered pedagogy and requirement surveys.

Such diversification in the subject-matter of research, combined with the acquiring of a new clientele, led to a large increase in research projects. It became necessary to add to the staff. Below are lists showing the staff during the last three years, approximately 60% of whom were assigned to research work related to language training.

Research Staff

1973		September 1974		January 1975	
EDS-5	1	EDS-5	2	EDS-5	1
EDS-4	1	EDS-3	2	EDS-3	4
EDS-3	2	EDS-2	7	EDS-2	6
EDS-2	6	EDS-1	3	EDS-1	3
EDS-1	3	LAT-1	1	LAT-1	1
EDS-1	<u>6</u> (part-time)	SI-1	<u>5</u>	SI-1	<u>5</u>
	19		20		20

From 1973, once again with the amalgamation of the two bureaux, research activity was shared by two services: Research and Experimental Programmes. Below are lists showing the staff in the latter service in the last three years.

Experimental Programmes Staff

1973		September 1974		January 1975	
PE-5	1	EDS-5	1	EDS-5	1
EDS-4	1	EDS-4	1	EDS-4	1
EDS-1	2	EDS-3	1	EDS-3	2
LAT-1	<u>5</u>	EDS-2	1	EDS-1	5
	9	EDS-1	5	LAT-2	1
		LAT-2	1	LAT-1	6
		LAT-1	<u>6</u>	LAT-1	<u>6</u>
			16		16

In 1973 and 1974, approximately 12% of this staff was working at research projects related to language training; in 1975, it was about 15%.

Because research was also partly carried out in the Development Service, we felt it was advisable to include data concerning the staff of this service during the three last years.

Development Staff (% assigned to research)

1973		September 1974		January 1975	
EDS-5	1	EDS-5	1	EDS-5	1
PE-5	1	EDS-4	2	EDS-4	2
EDS-3	4	EDS-3	4	EDS-3	2
EDS-2	6	EDS-2	10	EDS-2	9
EDS-1	10	EDS-1	6	EDS-1	<u>9</u>
LAT-1	<u>1</u>	SI-1	<u>1</u>		23 (15%)
	23 (8%)		24 (5%)		

RESEARCHERS' COMPETENCE

As we have already pointed out, various sectors in the Language Bureau have been involved in research. At this point, we do not intend to assess the competence of individuals who may have occasionally been involved in research work, such as that which is necessarily required in order to design any course. Our evaluation covers staff assigned to strictly research activity.

It would be difficult to summarize adequately the views of those interviewed regarding the competence of the regular staff and temporary staff, the latter including casual teachers and students.

Regular staff

A number of those being interviewed (13) did not answer the question concerning the calibre of the research staff: because they had not been in contact with research long enough or often enough, they did not feel able to make a fair statement on this question.

From almost all of the answers obtained, it appears that taken as a whole, the full-time research staff has always been of a quite acceptable standard; in some cases, the standard has been excellent. A few of the individuals interviewed felt it advisable to qualify their overall appraisal by adding that those in charge of research had always displayed competence; as to their fellow workers, most of them had the academic competence required, to which sound teaching experience was often added. Although, at the start, they might have lacked competence in research as such, they acquired training on the job. The group's overall competence always made up for the initial weaknesses of certain individuals.

Did research need specialized researchers? According to one person interviewed, it has never needed any - at least until recent years - because it has not been called upon to carry out specialized

studies. The situation is now somewhat different, and according to some, it might be desirable for research to secure the services of a few top-notch specialists, with vast experience in language research, for example.

So much for the calibre of the regular research staff. If one example could add to the picture, we would venture to recall the one provided to us by one person we interviewed, who stated that the reason why the research staff at the Language Bureau made a syntactic analysis of French and English was that Laval University in Quebec City and the University of Montreal, to whom the work was to have been entrusted, felt that it was difficult, if not impossible, to execute.

Temporary staff

Teachers

It is harder to give a fair assessment of the calibre of those teachers who worked at Research from time to time. Since they could find little motivation in the circumstances which usually surrounded their temporary assignment to Research (summer holidays, no other choice, very short training period, etc.), it is understandable that they were lacking in interest.

Students

At first, students specializing in applied linguistics were not necessarily selected. During the last few years, the latter have been given preference, which may have increased their interest in their work. But can interest in one's work make up for lack of experience and make it possible to speak of student research workers who are, if only potentially, "qualified"?

NOTE

In short, those interviewed have a favourable opinion of the research staff. This opinion is borne out in their unanimous view that on the whole, this staff has done good work.

The foregoing implies that, had certain conditions been met, the situation could have been somewhat improved. As a matter of fact:

- deficiencies in staff training could have been remedied, if there had been less turnover;
- certain especially gifted research workers could have been retained if the philosophy behind promotions had not been: "Good at research, good elsewhere".

CHAPTER VII

The future of research

CHAPTER VII

THE FUTURE OF RESEARCH

In this chapter, we expect to look into Management's plans for the future of research. We shall then pass on to the analysis of data gathered on this subject during the interviews, and see to what extent Management's projects plans come up to the expectations of the interviewees. Finally, we shall outline the research work in progress at the Studies Division. In so doing, we shall concern ourselves only with projects directly or indirectly affecting language training.

MANAGEMENT'S PLANS

We have already alluded to Management's future plans in the chapter dealing with the history of research at the Language Bureau. At this point, therefore, we shall simply describe in broad outline the reorganization under way.

Planned changes affect both the Research Service and Experimental Programmes in so far as experimentation is an integral part of research.

Changes affecting the Research Service

These changes will be made on two levels:

- on the one hand, the Research Service and that of Design (R & D French), (R & D English) will be amalgamated;
- on the other hand, research will henceforth be directly related to projects to be developed: customer and training needs surveys as well as responses to this or that programme's immediate needs.

These changes will affect Research structures. Basic research will be portioned out within Studies as a whole. Research which is directly related to the immediate needs of programmes will be much more closely tied to the operational framework that it has been as yet. At the same time, this new direction ensures the relevance of research and decompartmentalizes it as a professional activity.

Changes affecting Experimental Programmes

A change in direction is already under way in Experimental Programmes; this change will lead to the creation of two separate services: Educational Feasibility Analysis and Experimental Projects.

Educational Feasibility Analysis will be entrusted with the identification of desirable future activities for the SDB in pedagogy. The identification of these activities will be effected in the following three areas: educational feasibility research, exploration of innovations related to work outside the SDB, and participation in the intuition and creativity of SDB experts.

The service will prepare and conduct, on the SDB's behalf, activities of an experimental nature relating to content and procedure on the basis of the results of its research.

The Experimental Projects Service will engage in long-term systematic experimentation with new methods of training, new programmes and new techniques, that have been analyzed, studied and tested by other services, more particularly Educational Feasibility Analysis, Research, Development and Evaluation. This experimentation will seek to verify the effectiveness of these methods and of the psycho-pedagogical principles on which they are based, taking into account surroundings, students, teachers, etc. This experimentation will also seek to adapt methods to the specific surroundings in which they are to be used (Language Bureau, etc.), and possibly make them more effective.

The Experimental Programmes Service will conduct the research which is required in order to carry out the planned experimentation. This research work may be carried out either within the experimental projects group, or outside it, with help from other services.

As a result of this new direction, the activities of these services are not only a response to the needs of various elements within the organization (language training, vocational training, and management training), but also, and predominantly in Educational Feasibility Analysis, to needs primarily related to the SDB's activity as a whole. The basics of adult education will be looked into. This direction finds expression in the following projects: satellite, teleconference, continuing education systems, suggestopedia, experimental sessions, etc.

Research will be carried out not only in these sectors, but also to a certain extent, in other sectors of the Studies Division: evaluation, consultation and learning media, so that research will no longer be allotted to a single group.

OPINIONS OF THOSE INTERVIEWED

Among those interviewed, how do those who do not belong to the present Management foresee, as far as they are concerned, the future of research? Is there any similarity between their vision and that of Management?

In this segment, we have attempted to find what these various opinions had in common while nevertheless taking into consideration slight differences in meaning existing between them.

1. Structure of research

A number of those interviewed would like research to be decentralized; "short-term" research would then be strictly related to the basic needs of Operations. Some felt that "long-term", fundamental,

basic research, which provides for less immediate but still real needs, should be carried out by specialized educators; others felt that research done on a contract basis by outside organizations would be preferable; finally, some advocated by a central service which would do consulting work while also attending to the general planning and co-ordination of research carried out within Operations, in order to avoid duplication.

On the other hand approximately the same number of people considered that there were two types of research, "long-term" and "short-term", (as defined above) but did not necessarily link this distinction to a need for decentralization.

Finally, one person informed us of his fears with regard to the regrouping of Research and Elaboration into "Research and Development". He was afraid that the budget for research and that for development would become one, to the latter's advantage, inasmuch as production would be the main goal. Research might then again become the poor relation.

2. Purposes of research

Research must not:

- serve researchers' personal needs;
- be intended to build up our reputation.

Research must:

- be a dynamic instrument for change and improvement;
- meet customers' real needs.

3. Types of research

Nearly all favour the two types of research discussed above "long-term" and "short-term", but they stress that "long-term" research should not be confused with the highly specialized research that they

would leave to the universities, with which they could at the very most collaborate. However, two persons interviewed deemed the carrying out of this types of research within the Studies Division to be desirable. Nervertheless, however desirable it may be, it would seem that it remains a luxury which is out of our reach, for lack of money and time.

4. Research staff

There follow at random a few points concerning the Research staff which must be taken into consideration in the future:

- in so far as they do not aspire to management positions, researchers find themselves restricted in their career plans;
- periods of research instruction and periods of training should be provided for, as part of the planning for the training and development of researchers;
- the number of researchers should be increased only in so far as this can influence research efficiency;
- research workers should be reminded that they are in a working context within the government and not attending university;
- the Studies Division needs researchers who are generalists capable of meeting varied and immediate customer requirements, rather than highly specialized staff. Should a project require very specialized research, universities could then be called upon with the following advantages:
 - . no need to hire highly paid personnel;

- . it would not be necessary to strain one's ingenuity in order to find them other work, once the initial projects were completed.

CURRENT RESEARCH WORK

Research Service

- Motivation - teaching staff
- Psychology of learning: English-speaking adults
- Error analysis
- Basics of second-language French courses
- Use of the programm material in continuous courses
- Preparing of pedagogical grammars
- Complementary techniques - free expression
- Research into the type of instruction
- Suggestology and personality - motivation of students
- Analysis of theories of adult learning
- Bibliographical research
- Attention span of adult language learners
- Acceptability of types of language errors
- Proposal of a package of projects for the design of modules centering on the development of job-related communicative skills.

Experimental Programmes

- Potential of the adult student
- Learning and cybernetics
- Part played by the language teacher
- The adult educator
- Pattern for self-teaching
- Suggestology

Development Service

- Research for Functional French and Dialogue Canada II, Block IV.

Evaluation Service

- Research into psychometrics

Conclusions and recommendations

CONCLUSIONS AND RECOMMANDATIONS

Our mandate consisted partly in describing the history of research. We tried to do so as accurately as possible, and discovered some weaknesses resulting from frequent changes of all types and from a lack of planning - the inevitable consequence of the Language Bureau's extremely rapid growth.

We had also been commissioned to try to determine what the foreseeable future held in store for research. We will base our forecast of the future on research in the past and on what we know of the reorganization planned for the current year and already under way. We will emphasize findings peculiar to each of the topics discussed in the report, and add to them recommendations intended to correct deficiencies or to reinforce strong points.

RESEARCH POLICY

Conclusions

From 1965 to 1971, the purpose of research was ill-defined. This is due to the fact that, on the one hand, most researchers were also curriculum writers and that, on the other hand, development was given priority. Accordingly, the need to lay down a definite policy on research was not understood.

No doubt the establishment of the Institute resulted in the identification of the research function, but only in 1973, when the two bureaux were amalgamated, was a well-defined research policy formulated.

This policy statement unfortunately did not yield all the results anticipated because of a lack of horizontal and vertical communication, and because of discontinuity that made implementation difficult, although the lack of communication and the discontinuity were much less pronounced than in previous years.

Recommendations

- Make sure that any future policy statement affecting research is clearly worded, leaving nothing to discretion or to unduly broad interpretation.
- Once the policy is clearly laid down, make sure that all are aware of it and realize all its implications.
- That non-managerial staff should not be helpless witnesses to the setting up of mechanisms intended to promote implementation of the policy, but should actually take part in developing them.

PURPOSE OF RESEARCH IN THE PAST

Conclusions

Until 1973, with but few exceptions, language research was carried out in the field of linguistics only; this research was generally applicable, but was seldom applied, aside from the research into methods which was carried out by the curriculum writers themselves. As a matter of fact, the latter had considerable internal impact on language training. Furthermore, if the Language Bureau was able to have some external impact, however slight it may have been, this was almost exclusively due to research into methods, which was usually reflected in the courses themselves.

The fact that research has had little impact within the organization is due mainly to the following reasons:

- Lack of long-term planning so that, frequently, a research project was initiated simultaneously with the development project for which, as a rule, it should have been the basis.
- Lack, or a near lack, of dissemination of research results.
- Lack of integration of the various sectors within the Language Bureau.

This lack of dissemination is also the main reason why research has had but little impact on the outside.

Recommendations

- Research must be conceived as a dynamic tool for change and improvement.
- Research must always remain closely tied to the real needs of customers, whether they be considered as managers, or as teachers, or as students.
- Research must not be centred solely on projects having an immediate application; it must have some freedom in exploring possible avenues, and efforts must be made to maintain this freedom by continuing to grant basic research and feasibility analysis their rightful share.

DISSEMINATION

Conclusions

If research dissemination is assessed as a whole, taking into account all types of research that may have been carried out (research into methods, but also research work as such, of a more theoretical nature) we are forced to the conclusion that it was rather slight. Research into methods and those courses that were based upon it were favoured by this slight dissemination, the most important result of which was the generalized internal use of the teaching materials prepared by the Language Bureau.

This restricted dissemination of research results is especially due to the following reasons:

- The laying down of specific policies, especially in matters of dissemination, was hampered by instability within the organization.
- Management did not realize the importance dissemination held for research.
- Management failed to understand the importance certain projects might have outside the Bureau.
- Effective dissemination mechanisms were never set up.
- There was a lack of horizontal communication between the various sectors within the Organization.

Recently, however, a more comprehensive attitude towards dissemination of research work has been discerned. In fact, in the 1973 policy statement, dissemination is one of the first objectives of the Research Service.

Recommendations

- The policy relating to dissemination, including the individuals right to publish, will have to be specified.
- It is important to perfect those mechanisms that will ensure the implementation of this policy.
- If a priority must be laid down in dissemination, adequate internal dissemination is to be ensured first.
- Every research project should be followed by a final report, the possible publication of which could have an effect upon the quality of the work.
- Any other means of ensuring adequate dissemination of research work should be adopted, among other things:
 - . publication of a catalogue which is regularly brought up to date;
 - . periodic information meetings concerning research;
 - . a greater number of study sessions within the SDB's teaching staff;
 - . contribution to the scientific magazine soon to be published by the Public Service Commission.
- In so far as the Organization could benefit from exchanges with outside organizations, to promote such contacts.

CHANGES

Conclusions

Changes, especially in organization and in staff, have on the whole had a negative effect. They have hampered any long-term planning which could have provided the organization with the stability and security that are absolutely necessary to its optimum efficiency. There are two major exceptions to the rule: the establishment of the Institute and the amalgamation of the two bureaux. In the latter case, however, the application of the management system by project throughout the whole SDB may have given rise to some difficulty.

Other changes are planned and already under way for the current year. They are, for the most part, well regarded. They indicate positive developments in research objectives, in Management's attitude towards research, and in the attitude of researchers towards Operations.

Recommendations

- It will be necessary to attend to the laying down of long-term planning that can achieve its objective: to ensure some continuity within the Organization by reducing improvisation to a minimum.
- The concept of management by project should be further incorporated into research requirements by the establishment of sub-projects, without losing sight of the overall objective of the research concerned.

STAFF

Conclusions

At the outset, a rather small number of individuals were permanently assigned to research work properly so called. From 1973 on, the diversifying of research and the adding of new customers (those of the BSDT) have entailed a considerable increase in the research staff in both the Research Service and Experimental Programmes.

It is impossible to assess the competence of the research staff without making a distinction between permanent staff and temporary staff (teachers and students), the former having on the whole displayed undeniable competence. As for the temporary staff, it was hard for teachers to put their heart into their work while the students were understandably lacking in experience.

In some cases, it would have been possible to improve output amongst less well-prepared staff by means of continued training, but the staff changed so often that the idea could not be given serious consideration.

Recommendations

- Periods of additional training intended for the existing research staff should be planned.
- The best subjects should be given an opportunity to take up a career in research by using the promotion system (already provided for by the Organization) which makes it possible for them to move to higher levels without having to accept management responsibilities.

- Recruiting should be aimed at supplying Research with employees who are competent not only in linguistics, but also in pedagogy, in language teaching and in basic research.

FUTURE OF RESEARCH

Conclusions

Since 1973, the two king-pins of research have been the Research Service and the Experimental Programmes Service. The current reorganization provides for the amalgamation of the former with the Development Service.

From now on, research will be closely tied to the organization's needs, and will be carried out in all sectors of activity within the Studies Division.

This outlook on the future of research seems to be acceptable in most quarters.

Recommendations

- The decompartmentalization process already begun should be continued.
- Every effort should be made to establish closer, more co-operative relations between those who provide the service and those who use it.

.

ANNEXES

(See French version page 83)

Tremaine, William, directeur de la Division des Opérations Régionales Professionnelles et de la Gestion, autrefois, chef de la Division des Programmes d'anglais, Bureau des Langues.

Walsh, Desmond, consultant au Service de l'Évaluation à la Division des Etudes, autrefois, agent de planification et d'évaluation à la Division de la Planification et de l'Évaluation, Bureau des Langues.

Waterman, Noel, agent des média d'apprentissage à la Section des Média d'Apprentissage, Division des Etudes, autrefois, agent d'élaboration à la Division des Programmes d'anglais, Bureau des Langues.

White, D.A., Training Standard Consultant, Chief, Interprovincial Standard Section, autrefois, chef de la Division des Tests, au Bureau des Langues.

Woods, Howard, chef de la Section de l'Élaboration des programmes d'anglais, Bureau des Langues.

Young, Clay, chef de l'Unité de Planification à long terme à la DIGEP, autrefois, agent de planification et d'évaluation de la Division de la Planification et de l'Évaluation, Bureau des Langues.

Zegers, John, directeur général-adjoint, Bureau du Perfectionnement et de la Formation du Personnel, autrefois, chef du Service de la Recherche, Division des Etudes.

Ippersiel, Pierre, agent de la Section de l'Animation socio-culturelle, Bureau des Langues.
 Jean, Guy, chef du Service des Programmes expérimentaux, Division des Etudes.
 Kinrade, Frank, chef de la Section du Testing au Programme C, Bureau des Langues.
 Lamérand, Raymond, OISE, autrefois, chef de section à la Division des Programmes de français, Bureau des Langues.
 Lange, Michel, agent de recherche au Service de la Recherche, Division des Etudes.
 Lejeune, Jean, agent d'élaboration de programmes au Service de l'Élaboration, Division des Etudes.
 Maloney, William, agent de formation à la Section de la Formation au Bureau des Langues, autrefois, agent d'élaboration aux Programmes d'anglais, Bureau des Langues.
 Mc Lay, Vera, directrice du Programme C, Bureau des Langues, autrefois, agent d'élaboration de programmes, Bureau des Langues.
 Mullen, Bernard, agent de recherche au Service de la Recherche, Division des Etudes.
 Neufeld, Darien, agent de recherche au Service de la Recherche, Division des Etudes.
 Passiant, Michel, chef de la Section des Média d'apprentissage, Division des Etudes.
 Pilloud, Marcel, agent de recherche au Service de la Recherche, Division des Etudes.
 Racle, Gabriel, chef du Service de la Recherche, Division des Etudes.
 Rangongo, Percy, chef d'unités à la Défense nationale, autrefois, chef de la Division de la Planification et de l'Évaluation, Bureau des Langues.
 Redmond, Andrew, agent de formation à la Section de la Formation au Bureau des Langues, autrefois, chef des Programmes d'anglais, Bureau des Langues.
 Roy, Ghislaine Côté, chef de projet au Service de l'Élaboration, Division des Etudes.
 Saucier, Tom, agent de planification à long terme à l'Unité de Planification à long terme à la DIGEP.

Barbeau, Victor, directeur de la Division de l'Appui à l'Apprentissage, autrefois, chef de la Section de la Recherche, Bureau des Langues.

Barker, Glenn, agent de recherche au Service de la Recherche, Division des Etudes.

Beaty, Stuart, analyste de politique au Conseil du Trésor, autrefois, chef de la Division de la Planification et de l'Évaluation, Bureau des Langues.

Belzile, Jacques, agent de recherche au Service de la Recherche, Division des Etudes.

Bertrand, Noëlla, coordonnatrice au Service de l'Élaboration, Division des Etudes.

Bierre, Jacques, agent des programmes expérimentaux au Service des Programmes expérimentaux, autrefois, chef du niveau élémentaire à la Division des Programmes de Français, Bureau des Langues.

Cahill, William, spécialiste de tests à la Section du Testing au Programme C, Bureau des Langues.

Cardinal, Pierre, Enquête Bibeau, autrefois, chef de projets et chef du Service de la Recherche à la Division des Etudes.

Chiu, Rosaline, chef de projets au Service de la Recherche, Division des Etudes.

Cossais, Marcel, agent de planification à l'Unité de Planification, DIGEP, autrefois, agent de planification et d'évaluation à la Division de la Planification et de l'Évaluation, Bureau des Langues.

Creusot, André, agent des plaintes au Bureau du Commissaire aux Langues officielles, autrefois, chef de section à la Division des Programmes de Français, Bureau des Langues.

Dubé, Renée Proulx, chef du Service de l'Évaluation, Division des Etudes.

Duplanté, Raymond, directeur de la Division des programmes (français), Bureau du Perfectionnement et de la Formation du Personnel, autrefois, directeur de programmes (français et anglais), Bureau des Langues.

Gaynor, Florence, conseiller en bilinguisme au Ministère des Anciens Combattants, autrefois, chef de la Section d'anglais (programmes, tests), Bureau des Langues.

Hughes, Robert, Acting Department Personnel Management Advisor au Ministère des Anciens Combattants, autrefois, chef du Service de l'Élaboration, Division des Etudes.

LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES

\$41,088	- analyse des erreurs
5,164	- fondement des cours de français, langue seconde
14,634	- utilisation du programme aux cours continus
16,072	- préparation de grammaires pédagogiques
7,712	- techniques complémentaires - expression libre
25,925	- recherche sur le type d'enseignement
7,966	- suggestologie et personnalité / motivation des étudiants
6,717	- analyse des théories de l'apprentissage chez les adultes
10,000	- recherches bibliographiques
10,860	- attention span of adult language learners
17,620	- acceptability of types of language Errors
	- proposal of a Package of Projects for the Design of
	modules Centering on the Development of Job-related
175,477	communicative Skills.

Programmes expérimentaux:

19,552	- Potentiel de l'apprenant adulte
21,360	- Apprentissage et cybernétique
13,299	- Rôle du professeur de langue
21,563	- L'éducateur d'adultes
4,100	- Modèle d'auto-apprentissage
40,000	- Suggestologie

Service de l'Évaluation:

15,000	- Recherches en psychométrie
--------	------------------------------

SERVICE DE L'ÉLABORATION:

29,573	- DC II Bloc IV
51,761	- Français Fonctionnel

COÛTS APPROXIMATIFS DES TRAVAUX DE RECHERCHE, 1965 - 1975 (Liste partielle)
(Pour projets dont les budgets ont pu être identifiés).

Documentation sur le structuro-global	40 jours/hommes
Programmed instruction vs. Classroom instruction:	
An annotated bibliography	\$979
Enquête sur les cours continus	\$22,836
Les modes cognitifs appliqués à l'enseignement	
des langues	
Comptes rendus d'ouvrages sur l'enseignement	40 jours/hommes
des langues secondes aux adultes	100 jours/hommes
Comptes rendus sur le micro-enseignement	60 jours/hommes
La langue administrative d'expression française	100 jours/hommes
dans le contexte fédéral	
Inventaire de travaux sur les laboratoires de	
langues, 1968-72	
Enquête sur le vocabulaire écrit du français	
contemporain	\$230,900
Analyse syntaxique de VIF II (dialogues)	1 année/homme
Analyse syntaxique de DC programme (B&D)	100 jours/hommes
Analyse syntaxique d'un corpus spécialisé	30 jours/hommes
ASFP (Analyse syntaxique du français parlé)	
ASFE (Analyse syntaxique du français écrit)	
ASFP:	
ASFE:	
Syntactic analysis of spoken english (SASE)	\$16,128 (1974-75)
\$10,343 (1973-74-6 mois)	
Syntactic analysis of written english (SAWE)	
SASE & SAWE (73-74):	\$14,198
SASE & (74-75)	\$16,390
SASE & SAWE (74-75):	\$9,250
Une étude contrastive de la syntaxe de la	
rédaction administrative française et anglaise	\$5,511 (74-75)
Fixed expression in the canadian context	\$8,803
The analogy between first and second language	
learning with an annotated bibliography	\$4,988
Habit and cognition in second language learning	\$10,879
Translation and second language learning:	
should the mother tongue really be discouraged?	\$4,988
VTR Needs study report	\$4,958 (74-75)

BUDGET 1975 - 1976 POUR TRAVAUX DE RECHERCHE EN COURS

Service de la Recherche:

- Motivation - personnel enseignant	\$6,626
- Psychologie de l'apprentissage: adulte anglophone	\$11,551

Jusqu'en 1973, il n'existait pas de budget par section.

BUDGET

TRAVAUX DE RECHERCHE

1965 - 1975

1975 - 1976

LIST OF PEOPLE TO SEE:

NAME	IN WHICH CAPACITY?	DEPT./ADDRESS	PHONE	RESEARCH PROJECT TITLE/AREA
------	-----------------------	---------------	-------	--------------------------------

RESEARCH QUESTIONNAIRE (cont'd)

3. ADDITIONAL COMMENTS:

Your cooperation in giving us this information quickly is greatly appreciated. Would it also be possible for you to make the whole document or the most representative sample of this research available to us immediately?

Thank you.

Hugh H. H. H.

2. B. RESEARCH DONE BY RESEARCH SECTION:

1) TITLE:

2) IMPACT of this research on the development of the program:

3) Are you aware of preliminary research originally intended for this program that has not been used?
 Why do you think this particular research has not been realized in your program?

4) Should some other research have been done for your program? Why so?

5) Do you know of any research done by the Research Section that was intended for purposes other than the development of your particular program but was nevertheless used? To what extent?

Name (CONFIDENTIAL):

Present Position:

Years with Language Bureau: 19__ - 19__ In what capacity?

19__ - 19__ In what capacity?

1. THE WRITTEN PROGRAM:

1) TITLE:

Year: 19__ - 19__ Completed? - YES ☐ NO ☐

Approximate Duration:

No. of people involved:

Approximate Manyears:

2) PRELIMINARY RESEARCH: WHO did it?

A. The program writers themselves? YES ☐ NO ☐

B. The Research Section? YES ☐ NO ☐

2. A. RESEARCH DONE BY THE PROGRAM WRITERS:

1) Proportion of project time spent on this research:

2) Why did the Curriculum Section do this research?

N.B. If you can give information on more than one project, please use additional questionnaires. Whenever you can, give names for referral on last page of this questionnaire. If the latter, please detach and send to: H. B. Sorhus, SDB Rm4525, Bldg "C" Cartier Square

If space is insufficient, please insert additional pages.

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE (suite)

LISTE DES PERSONNES À VOIR :

NOM	À QUEL TITRE ?	MINISTÈRE/ADRESSE	NUMÉRO DE TÉLÉPHONE	TITRE/OBJET DU PROJET DE RECHERCHE
-----	-------------------	-------------------	------------------------	--

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE (suite)

3. AUTRES COMMENTAIRES:

Nous apprécions grandement, à l'avance, la diligence que vous aurez bien voulu apporter à nous fournir ces renseignements. Vous serait-il possible de nous procurer immédiatement le document de recherche en entier ou, tout au moins, l'échantillon le plus représentatif du travail?

Merci.

Hughette Jauruilla

2. B. RECHERCHE FAITE PAR LA SECTION DE LA RECHERCHE (suite):

4) À votre avis, est-ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autres recherches en vue de l'élaboration du programme en cause? Pourquoi?

5) Quels travaux, faits à la Section de la Recherche pour des fins autres que celles du programme, ont cependant été utilisés lors de l'élaboration de celui-ci? Dans quelle mesure?

2. B. RECHERCHE FAITE PAR LA SECTION DE LA RECHERCHE:

1) TITRE:

2) Quel a été l'impact de cette recherche sur le programme élaboré?

3) Êtes-vous au courant de recherches qui ont été faites en vue de l'élaboration du programme en cause, mais n'ont pas été utilisées?

Pourquoi, selon vous, ces recherches n'ont-elles pas été utilisées?

QUESTIONNAIRE - LA RECHERCHE AU BUREAU DES LANGUES, 1965-75

Nom (CONFIDENTIEL):

Poste actuel:

Années au Bureau des Langues: 19__ - 19__

À quel titre?

1. PROGRAMME ELABORE:

1) TITRE:

Année: 19__ - 19__ Le projet a-t-il été achevé? ☐ OUI ☐ NON

Durée approximative: _____

Nombre de personnes: _____

Années-hommes (approximativement): _____

2) RECHERCHE PRELIMINAIRE: QUI l'a faite?

A. Les élaborateurs du programme? ☐ OUI ☐ NON

B. La Section de la Recherche? ☐ OUI ☐ NON

2. A. RECHERCHE FAITE PAR LES ELABORATEURS DU PROGRAMME:

1) Combien de temps a été consacré à cette recherche, proportionnellement à l'ensemble du projet? _____%

2) Pourquoi les élaborateurs du programme ont-ils fait eux-mêmes cette recherche?

N.B.

Si vous pouvez fournir des renseignements sur plus d'un projet, utilisez des questionnaires additionnels. Peut-être aimeriez-vous, relativement à certains projets en particulier, nous suggérer les noms de personnes-clés à qui nous pourrions nous adresser? Dans ce cas, remplissez la page 5 et retournez-la à: Edouard Leury

Pièce 4108, Edifice "C"

Place Cartier

Au besoin, insérez des pages additionnelles.

QUESTIONNAIRE - La recherche
au Bureau des Langues, 1965 - 1975 -
destiné aux élaborateurs de programmes

RESEARCH QUESTIONNAIRE

LIST OF PEOPLE TO SEE:

NAME	IN WHICH CAPACITY?	DEPT./ADDRESS	PHONE	RESEARCH PROJECT TITLE/AREA
------	-----------------------	---------------	-------	--------------------------------

RESEARCH QUESTIONNAIRE (cont'd)

3. ADDITIONAL COMMENTS:

Your cooperation in giving us this information quickly is greatly appreciated.
Thank you.
Harriet J. J. J.

2. EXTENT OF DISSEMINATION:

Inside the Language Bureau

- In Meetings:

- In Print:

- At Conferences:

- Other?

Outside the Language Bureau

- In Meetings:

- In Print:

- At Conferences:

- Other?

1. RESEARCH PROJECT (cont'd)

3) Findings:

4) Impact (in your estimation):

5) Realized in a program?

QUESTIONNAIRE - RESEARCH DONE BY THE LANGUAGE BUREAU, 1965-1975

Name (CONFIDENTIAL):

Present Position:

Years with Language Bureau: 19__ - 19__ In what capacity: _____

19__ - 19__ In what capacity: _____

1. RESEARCH PROJECT:

Year: 19__ - 19__ Completed: YES ☐ NO ☐

Approximate Duration: _____

No. of people involved: _____

Approximate Manyears: _____

1) Title: _____

2) Purpose: _____

N.B. If you can give information on more than one project, please use additional

questionnaires. Whenever you can, give names for referral on last page of

this questionnaire. If the latter, please detach and send to: H. B. Sorhus, SDB

Rm 4525, Bldg "C"

Cartier Square

If space is insufficient, please insert additional pages.

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE (suite)

LISTE DES PERSONNES A VOIR:

NOM	A QUEL TITRE?	MINISTÈRE/ADRESSE	NUMÉRO DE TÉLÉPHONE	TITRE/OBJET DU PROJET DE RECHERCHE
-----	------------------	-------------------	------------------------	--

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE (suite)

3. AUTRES COMMENTAIRES:

Nous apprécions grandement, à l'avance, la diligence que vous aurez bien voulu apporter à nous fournir ces renseignements.

Merci.

Hubert Jaurès

2. DIFFUSION:

À l'intérieur du Bureau des Langues:

Réunions:

Publications:

Conférences:

Autres moyens:

À l'extérieur du Bureau des Langues:

Réunions:

Publications:

Conférences:

Autres moyens:

1. PROJET DE RECHERCHE (suite)

3) Découvertes:

4) Impact:

5) Cette recherche a-t-elle été appliquée à un programme?

Nom (CONFIDENTIEL): _____

Poste actuel: _____

Années au Bureau des Langues: 19__ - 19__ à quel titre?: _____
 19__ - 19__ à quel titre?: _____

1. PROJET DE RECHERCHE:

Année: 19__ - 19__

Le projet a-t-il été achevé?: ☐ OUI ☐ NON

Durée approximative: _____

Nombre de personnes: _____

Années-hommes (approximativement): _____

1) Titre: _____

2) But: _____

N.B. Si vous pouvez fournir des renseignements sur plus d'un projet, utilisez des questionnaires additionnels. Peut-être aimeriez-vous, relativement à certains projets en particulier, nous suggérer les noms de personnes-clés à qui nous pourrions nous adresser? Dans ce cas, remplissez la page 5 et retournez-la à: Edouard Leury
 Pièce 4108
 Edifice "C"
 Place Cartier

Au besoin, insérez des pages additionnelles.

QUESTIONNAIRE - La recherche
au Bureau des Langues: 1965 - 1975

INTERVIEW FORM (cont'd)

LIST OF PEOPLE TO SEE:

NAME	IN WHICH CAPACITY?	DEPT./ADDRESS	PHONE	RESEARCH PROJECT TITLE/AREA
------	-----------------------	---------------	-------	--------------------------------

6. ADDITIONAL COMMENTS

INTERVIEW FORM (cont'd)

(CHECK LIST OF WHOM TO SEE, ESPECIALLY CURRICULUM WRITERS

Documents: Interview Notes - ask for copy

- whole document? Which part most representative?
- Samples - What proportion of whole?
- Significance? - (Why chosen?)

INTERVIEW FORM (con'd)

5. FUTURE ROLE OF RESEARCH

Was there at any time a policy established re research and its role?
- Can you give approximate date?

- What was that policy?

- How / When has this policy changed? Was there any change in organization necessary?

Are you aware of any imminent changes in the role of research?
(Already planned? Started?)

MAIN Q: HOW DO YOU SEE THE FUTURE ROLE OF RESEARCH?

(WHAT RESEARCH IS ALREADY IN THE WORKS? Projected / Planned?)

INTERVIEW FORM (cont'd)

4. DISSEMINATION OF RESEARCH - EXTENT

- Within Language Bureau - Meeting

- Print

- Conferences

- Other?

- Beyond Language Bureau - Meetings

- Print

- Conferences

- Other?

PURPOSE behind Dissemination of research (and its results)

CONSTRAINTS upon Dissemination - Limited by organization itself? - Time
- People
- Limited by Budget? - Why?

3. IMPACT OF RESEARCH

INTERVIEW FORM (cont'd)

Was there any pure research? Why (not)? HOW? RESULTS?

Did research change anything? - Where was research applied? Specifically?

Was research realized in program(s)? Which ones? How successfully?

Where was IMPACT of Research felt? - Within Language Bureau? Where? How?

Teachers Students Managers Program Writers

- Outside Language Bureau? Where? How?

Second Lang. organizations? U's? etc.

INTERVIEW FORM (cont'd)

2. LANGUAGE BUREAU RESEARCH

ACCOMPLISHMENTS

What has research done for the Language Bureau?

What is your opinion of what research has accomplished?

Purpose?

Who initiated research: Management or researchers? On what grounds? Purpose?

INTERVIEW FORM

NAME:

DATE:

1.

ORGANIZATION

OF LANGUAGE BUREAU, especially budget & manpower

(as affecting Research)

(were you)
How long (have you been) working in the Language Bureau?

(have you seen)
What CHANGES (do you know about) in the organization of the Language Bureau?

How have these CHANGES affected Research?

MAIN Q: DATE when monies assigned to Research;

To get answer: BUDGET

MANPOWER - part-time? Students?

TIME

PERSONNEL - calibre - Professional? What proportion?

Personal opinion re ability of researchers

- Suggestions en vue d'améliorer les questionnaires ou l'entrevue?

- Récupérer la copie de l'inventaire des travaux de recherche.

7. DIVERS:

- Vérifier la liste des personnes à voir, particulièrement celle des
élaborateurs de programmes.

- Documents:

- Notes d'entrevue: en demander une copie
- Document de recherche en entier? Quelle en est la partie la plus
représentative? Pourquoi celle-là plutôt qu'une autre?

- Échantillon du document de recherche? Quelle partie de l'ensemble
du document représente-t-il? Quel est son importance? Pourquoi a-t-on
choisi cet échantillon?

5. AVENIR DE LA RECHERCHE:

Existe-t-il ou bien a-t-il déjà existé, une politique bien établie quant à la recherche et à son rôle?

- Pouvez-vous indiquer une date approximative?

- Quelle est/était cette politique?

- Comment et quand cette politique a-t-elle changé?

- Ce changement de politique a-t-il nécessité une restructuration de l'organisation (B.L./DIGEP)?

- Êtes-vous au courant de transformations imminentes dans le rôle de la recherche? Déjà planifiées? Commencées?

QUESTION-CLÉ: Comment entrevoyez-vous l'avenir de la recherche (section/activité)?

Quels travaux de recherche sont actuellement en cours? Projets/Planifiés?

RESTRICTIONS À LA DIFFUSION:

- Limitée par l'organisation elle-même?
- Temps?
- Personnel?
- Limitée par le budget? Pourquoi?

4. DIFFUSION DE LA RECHERCHE:

- À l'intérieur du Bureau des Langues?

- Réunions?

- Publications?

- Conférences?

- Autres moyens?

- À l'extérieur du Bureau des Langues?

- Réunions?

- Publications?

- Conférences?

- Autres moyens?

BUT de la diffusion de la recherche?

RÉSULTATS de cette diffusion?

- À l'extérieur du Bureau des Langues?
- Où?
- organisation d'enseignement de langues
- universités?
- etc.
- Comment?

3. IMPACT DE LA RECHERCHE:

A-t-on fait de la recherche pure? Pourquoi (pas)? Comment?
Résultats?

La recherche a-t-elle changé quelque chose? Ou l'a-t-on appliquée?
(préciser)

Où l'impact de la recherche s'est-il fait sentir?
- À l'intérieur du Bureau des Langues?
- Ou?

- professeurs?
- étudiants?
- administrateurs?
- laborateurs de programmes?
- etc.
- Comment?

Qui ont été les promoteurs de la recherche, les administrateurs ou d'autres personnes? Pour quelle raison ont-ils mis la recherche sur pied?

2. RÉALISATIONS DU BUREAU DES LANGUES EN MATIÈRE DE RECHERCHE:

Quel a été le rôle de la Recherche (section) au sein du Bureau des Langues?

Quel était le but de la recherche?

Quelles ont été, à votre avis, les réalisations de la Recherche?

PERSONNEL:

Calibre: professionnel? Professionnel dans quelle proportion?
Opinion personnelle sur la qualité des chercheurs?

Cadre d'entrevue

Nom:

Date:

1. ORGANISATION DU BUREAU DES LANGUES, particulièrement en ce qui a trait au budget et à la main-d'oeuvre. Incidences qu'ont pu avoir ces deux facteurs sur la recherche.

Depuis combien de temps travaillez-vous (pendant combien de temps avez-vous travaillé) au Bureau des Langues?

Quels changements dans l'organisation du Bureau des Langues ont pu, à votre avis, affecter la recherche?

QUESTION-CLÉ: À quel moment des fonds ont-ils été affectés à la recherche?

Indices: - on a attribué un budget

- on a recruté de la main-d'oeuvre - à temps partiel? - étudiants?

- on a alloué du temps

CADRE D'ENTREVUE

White, D.A. "Linguistic Tak Project Interim Report" sept. 1969.
(Test Development Division - Language Bureau).

d) Programmes expérimentaux (1974-75)

Téléconférence

Suggestopédie

e) Planification et Évaluation

Etude de l'efficacité relative de certains types de laboratoire de langues sur le rendement des étudiants débutants en compréhension auditive et en expression orale"

D.M. Walsh "The Relative Effectiveness of Job-Oriented versus Linguistic Progression Approaches in the Monitor Program" 1972*

C.S. Beatty "Report on a study to evaluate the contribution of "milieu" to the effectiveness of 3rd level (French) language training" 1970*

U. Morin "Etude des facteurs influençant l'apprentissage du français comme langue seconde", 1971*

L. Breton "Rapport sur micro-enseignement comme instrument de formation", 1970*

G. Terroux "Intensiveness as a factor in Second Language Learning", 1970*

J.C. Young "A Comparison of the Relative Effectiveness of two Methods of Presenting Grammatical Structures to Adult Learners of English as a Second Language", 1972*

L. Gutaszkas "Preliminary Studies on Low Achievers and Non-Achievers", 1970*

f) Testing

Kinrade, F.C. "Auditory Ability and Performance on a Second Language AudioLingual Course", 1972*

Cahill, W., Frey, G., "Dictation Test for Placement", 1974

Proulx-Dubé, R., Laurencelle, H., "Rôle et importance des tests de diagnostic dans l'enseignement", 1969-70

Duquette, L., Borbola, L., "Rapport sur l'élaboration d'un instrument de mesure pour l'expérimentation en suggestologie", 1973

*échantillon disponible sur demande

a) Recherches à l'Elaboration

Les recherches des programmes d'anglais et de français, soit élaborés au Bureau des Langues, soit revus ou adaptés par le Bureau des Langues, sont incluses dans le groupe de recherche D du "Projet de recherches en formation linguistique, de l'Enquête Bibeau."

b) Média d'apprentissage

Le jeu de cartes linguistiques, 1973

Langue parlée, langue écrite / à l'enregistrement, 1974-75

Another Look at Sound: a Second Report of Phonemic Differentiation, 1975
Description et manuel de fonctionnement du Laboratoire Electron, 1970

LFP: leçon 2 télévisée, 1972.

c) Socio-culturel (exemples)

Programme provisoire (1970)*

Dossiers pédagogiques

- films*

- régions*

- sports*

- arts*

Dossiers de presse thématiques*

Dossiers chauds*

RECHERCHE:

- a) à l'Elaboration
- b) aux Média d'apprentissage
- c) au Socio-culturel
- d) aux Programmes expérimentaux
- e) à la Planification/Evaluation
- f) au Testing

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE/Etude lexicologiques en français

TITRE RELEVÉ DES EXPRESSIONS CARACTÉRISTIQUES DE LA DISCUSSION

AUTUR(S) Racle, G. & DuFour, P.

DATE(S)

ÉCHANTILLON Non fourni

COUT

PUBLICATION

DESCRIPTION Il s'agit d'une relevé complet des expressions caractéristiques de la discussion, classées selon l'ordre alphabétique et par ordre de fréquence pour les expressions comptant dix occurrences ou plus.

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE/Études lexicologiques en français	ENQUÊTE SUR LE VOCABULAIRE DISPONIBLE AU FONCTIONNAIRE	Langelée, Anne, Division des Programmes, Bureau des Langues, CFP	1969	Non fourni			Le travail constitue une liste de vocabulaire (français) utilisé par le fonctionnaire au travail. Cette liste a pu être intégrée dans les méthodes VIF, DC, DO programme et Suggestopédie.

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE/Études lexicologiques en français	RECHERCHE SUR LE VOCABULAIRE DU FRANÇAIS ÉCRIT CONTEMPORAIN	Rondeau, G. & al. (Université d'Ottawa), en collaboration avec le Bureau des Langues	1969-70	Non fourni			<p>Pour répondre à une demande du Bureau des Langues, le département de linguistique et de langues modernes a effectué cette recherche sur une période de 18 mois. Les travaux portent sur le décodage manuel et le classement par valeurs sémantiques d'un corpus composé de 803 textes et contenant 1,111,833 mots.</p> <p>Ce travail fait suite au corpus, préparé par le Bureau des Langues - (Voir fiche II C I de l'inventaire qui précède).</p>

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE PEDAGOGIQUE/Enseignement des langues secondes	BIBLIOGRAPHIE DES EXERCICES STRUCTURAUX	Dumas, G. & Racle, G.	1969-70	Non fourni			Le travail constitue une première tentative de regroupement et de mise en ordre des nombreux articles publiés sur les exercices structuraux. Il peut constituer un bon point de départ pour qui veut étudier l'ensemble de la question, ou certains points particuliers, grâce au classement qui a été fait.

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE PEDAGOGIQUE/Analyse didactique de cours de langue seconde	L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU AVANCE: PROBLEMES ET ESSAIS	Gabriel Racle, Programmes de français, Bureau des Langues, C.F.P.	1972	Non fourni			L'auteur décrit d'abord les différents problèmes, d'ordre phonique, morphologique, lexical et syntaxique, rencontrés par les étudiants en langue seconde au niveau avancé. Ces considérations sont le point de départ de la description des cours mis sur pieds au Bureau des Langues, pour le niveau avancé, à savoir "Table Ronde" et "Le Français tel qu'on le parle".

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE PEDAGOGIQUE/Enseignement des langues secondes	PEDAGOGIE ET RELATIONS DANS LE TRAVAIL	Jacques Bierre	1973	Non fourni			<p>A la suite d'une experience vecue a Cuernavaca (Mexique) l'auteur a ete amene a repenser l'enseignement au Bureau des Langues, tant au plan pedagogique qu'administratif. Il s'inspire de la conference de Manfred Halpern sur les relations de travail, pour analyser l'application possible au Bureau des Langues.</p>

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE PEDAGOGIQUE/Analyse didactique de cours de langue seconde	POUR RENOUVELER LE NIVEAU AVANCE	Jacques Bierre, Claude Gravel, Léon Veilleux, Division des Programmes, section "niveau avancé", DIGEP, CFP, avril 1973.	1973	Non fourni			Le rapport est un projet de renouvellement du niveau avancé, découlant d'une consultation auprès des étudiants et des pédagogues. On tient compte de trois facteurs principaux: <ul style="list-style-type: none"> - l'activité des étudiants - l'initiative des professeurs - la complémentarité des services pédagogiques.

AUTRES RECHERCHES FAITES AU BUREAU
DES LANGUES ET NON INCLUSES DANS L'IN-
VENTAIRE PREALABLEMENT FOURNI PAR LE
SERVICE DE LA RECHERCHE.

3. "Inventory of Universities, Associations and Institutions as Potential Readers of the SDB Scientific Journal"

John Jarzema; Research Section, Directorate of Studies, SDB, PSC, Feb., 1975, 41 pp. (Internal circulation).

This inventory provides a comprehensive list of universities in Canada offering studies in the facilities of linguistics, translation education, pedagogy, administration and management sciences. Research institutes doing work in these areas are included, as well as both national and international associations and institutes. A list of periodicals reviewing the above fields is also included.

Echantillon: 1 copie (V B 3)

4. "Inventaire de travaux pédagogiques, linguistiques et autres"

Jacques Belzile; Division de la Recherche, Direction des Etudes, DIGEP, CFP, mai 1974, 29 p. (Circulation interne)

Ce nouvel inventaire reprend sensiblement le même matériel que celui de décembre 1972 (Bulletin Pédagogique 1973-1) mais sous une présentation différente. Chaque projet est résumé sous les huit rubriques suivantes: titre, nature du travail, objectif, méthode, calendrier, personnel, présentation et planification. Pour une description plus détaillée du contenu de chaque travail, consultez le Bulletin Pédagogique 1973-1.

Echantillon: 1 copie (V A 4)

B. MISCELLANEOUS/DIVERS

1. "Matériel pédagogique disponible"

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, juil. 1973, 13 p. (Circulation interne).

Cet inventaire est un supplément à l'inventaire du matériel pédagogique disponible (mai 1973). C'est un classement détaillé des différents niveaux de cours disponibles à cette époque; Basic French, Dialogue Canada, Le français international (nouvelle version), Voix et images de France, Cours capsule sur les termes techniques, Le français tel qu'on le parle, La parure, Le programme culturel, La rédaction administrative et Table ronde. Ce document énumère aussi les différents travaux disponibles sur l'enseignement, la lexicologie, la syntaxe, les laboratoires de langues, etc.

Echantillon: 1 copie (V B 1)

2. "Research Highlights"

Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, 1973, 24 pp.

This bulletin presents in graphic form some of the "highlights" of the findings in three areas in which the Research Section of the English Curriculum Division was working: syntactic (tagmemic) analysis of spoken and written English, fixed expressions and two-word verbs, and comparison between administrative writing and formal/informal discussion. The information presented in this bulletin had previously been presented in the form of research done in the English Curriculum Division.

Echantillon: 1 copie (V B 2)

A. "INVENTORIES OF PROJECTS/INVENTAIRE DE TRAVAUX"

1. "Inventaire de Travaux"

Section des recherches, Division des Etudes et Services Pédagogiques, Bureau des Langues, CFP, oct. 1970, 44 p. (Circulation interne).

Cet inventaire donne un résumé de tous les travaux terminés ou en cours de réalisation, à la section de recherches de la division des programmes de français du mois d'octobre 1970. Chaque travail est traité sous les rubriques "contenu", "description formelle" et "remarques". Il existe des travaux dans les domaines de la syntaxe, de la morphologie, de la phonologie, de la lexicologie, de la linguistique générale et de la pédagogie.

Echantillon: 1 copie (V A I)

2. "Inventaire de Travaux"

Section de recherches, Division des programmes de français, Direction des Services Pédagogiques, Bureau des Langues, CFP, nov. 1971, 47 p. (Circulation interne).

Cet inventaire est identique à l'inventaire d'octobre 1970, sauf qu'on y ajoute le projet "Analyse syntaxique du français écrit". Voir "l'Inventaire de Travaux" oct. 1970 pour plus de détails.

Echantillon: 1 copie (V A 2)

3. "Inventaire de Travaux"

Jacques Belzile; Bulletin pédagogique 1973-1; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, déc. 1972, 62 p.

Cet inventaire résume tous les travaux terminés ou en cours de réalisation par la Section des recherches pédagogiques de la Division des programmes de français au mois de décembre 1972. Il inclut plusieurs travaux de la syntaxe, la lexicologie et la pédagogie qui ne figurent pas dans les inventaires précédents. De plus, une section "budget méthode" a été ajoutée afin de compléter l'information sur chacun des projets antérieurs.

Echantillon: 1 copie (V A 3)

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
ETUDES DE BESOINS / Etudes de besoins de formation	VTR NEEDS STUDY REPORT	Lévis Madore; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, Oct., 1974, 11 p	1974	Non fourni	\$4,958. (1974-75)	Internal circulation	The study encompasses three distinct areas: the mounting, assembling and operation of VTR equipment; the use of video-tape recordings as a feedback instrument for behavioural analysis; and the theories and practices of design and development of learning materials using video-tape recordings and other audio-visual aids.

ETUDES DE BESOINS / Etudes de besoins de formation					
TITRE	MANAGERS' PERCEPTIONS OF PROBLEMS ARISING FROM A BILINGUAL AND BICULTURAL MILIEU				
AUTEUR(S)	R.J. Seidle; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, May, 1974, 10 p., Appendices 9 p.				
DATE(S)	1974				
ECHANTILLON	Non found				
COUT					
PUBLICATION	Internal circulation				
DESCRIPTION	<p>The main focus of this study was on identifying the types of problems perceived by managers within the Staff Development Branch as stemming from the bilingual and bicultural milieu of the Branch. The second objective of the study was to formulate recommendations for the training of managers within SDB, with a view to helping them to function more effectively in a bilingual and bicultural milieu.</p>				

DOMAINE ETUDES DE BESOINS / Guides et résumés des études de besoins

TITRE ETUDES DE BESOINS

AUTUR(S) Pierre Cardinal; Division de la Recherche et de l'Évaluation BFPF, CFP, oct. 1973, 28 p., Appendices 31 p.

DATE(S) 1973

ECHANTILLON Non fourni

COUT

PUBLICATION Circulation interne

DESCRIPTION Ce mémoire présente une synthèse des différentes approches adoptées en vue de l'élaboration des études de besoins. Il décrit en outre les principales étapes de leur réalisation, dans la perspective d'offrir un guide aux rédacteurs d'une telle étude.

L'auteur s'interroge sur les possibilités de la traduction, puis examine de près la question à savoir si elle a historiquement été considérée comme une aide ou un empêchement à l'apprentissage d'une langue seconde. La majeure partie de l'article présente la recherche et les opinions récentes sur la relation entre la traduction et l'apprentissage d'une langue seconde. La conclusion porte sur l'efficacité possible de la traduction comme technique pédagogique.

La bibliographie annotée discute 25 ouvrages sur la traduction, le bilinguisme et les processus de changement de code linguistique, de même que sur l'usage de la traduction dans l'enseignement d'une langue seconde.

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Considérations théoriques dans
dans l'apprentissage d'une langue seconde.

DOMAINE

TITRE

"TRANSLATION AND SECOND LANGUAGE LEARNING: SHOULD THE
MOTHER TONGUE REALLY BE DISCOURAGED?"

AUTUR(S)

Helen Sorhus; with an Annotated Bibliography by John
Jarema: Research Service, Studies Division, SDB, PSC,
April, 1975. 19p., bibliography, 8 p. (Aussi disponible
en français, voir Traduction et enseignement d'une langue
seconde: faut-il vraiment bannir la langue maternelle?)

DATE(S)

1975

ECHANTILLON 1 copie (II J 5)

COUT

\$4,988

PUBLICATION

DESCRIPTION

Sorhus begins by asking whether translation is possible,
then goes on to examine the question of whether translation
has historically been considered to be a help or a hindrance
in second language learning. The bulk of the paper is devoted
to presenting current research and attitudes about the rela-
tionship between translation and second language learning.
The concluding section deals with the question of how the
teacher can use translation as an effective pedagogical technique.
The annotated bibliography discusses 25 works dealing with
translation, bilingualism and code switching, and the use of
translation in second language teaching.

ANNEXE

"Traduction et enseignement d'une langue seconde: Faut-il
vraiment bannir la langue maternelle?"

Helen Sorhus; avec une bibliographie annotée par John
Jarema; Service de la Recherche, Division des Etudes, DIGEP,
CFP, avril 1975, 19p., bibliographie, 8 p. (Also available
in English see "Translation and Second Language Learning:
Should the Mother Tongue Really be discouraged?")

Habitude et cognition dans l'apprentissage d'une langue

seconde

Terry McCoy, avec une Bibliographie annotée par Marjorie Buton, Service de la Recherche, Division des Etudes, DIGEP, CFP, avril 1975. 57 p., bibliographie 18 p. (Also available in English: see "Habit and Cognition in Second Language Learning".)

Cet article traite des bases linguistiques et psychologiques des approches audio-linguale et cognitive dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les aspects psychologiques de la formation des habitudes sont examinés à la lumière des conditionnements classiques et Skinnerien, tandis que la cognition est traitée à travers les théories d'Ausubel, de Bruner et de Piaget. De même, les théories de Bloomfield et de Carroll jettent de la lumière sur la théorie de la formation des habitudes, tandis que les idées de Chomsky sont présentées comme un appui à l'approche cognitive. L'article se termine avec une discussion sur les considérations pratiques de l'enseignement d'une langue seconde et les rapports sur l'éclectisme et l'élaboration d'un cours de langue seconde.

La bibliographie annotée résume et évalue 25 livres et articles traitant des approches cognitives et audio-linguales de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue seconde.

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Considérations théoriques dans l'apprentissage d'une langue seconde

HABIT AND COGNITION IN SECOND LANGUAGE LEARNING

AUTEUR(S)

Terry McCoy, with an Annotated Bibliography by Marjorie Buton, Research Service, Studies Division, SDB, PSC, April, 1975, 50 p. Bibliography 15 p. (Aussi disponible en français, voir "Habitude et Cognition dans l'apprentissage d'une langue seconde".)

DATE(S)

1975

ECHANTILLON 1 copie (III J 3)

COUT

\$10,879

PUBLICATION

DESCRIPTION

This paper discusses the linguistic and psychological bases of the audio-lingual and the cognitive-code approaches to second language learning. The psychological aspect of habit formation are examined in the light of classical and Skinnerian operant conditioning, while cognition is treated through the theories of Ausubel, Bruner and Piaget. Similarly the linguistic theories of Bloomfield and Carroll shed light on the habit formation theory while Chomsky's views are presented in support of the cognitive-code approach. The paper concludes with discussions of practical considerations for second language teaching, and the relation of eclecticism and second language curriculum development.

The annotated bibliography summarizes and evaluates 25 books and articles dealing with the audio-lingual and the cognitive-code approaches to second language teaching and learning.

Darlen Neufeld et Shirley Van Vliet; Service de la Recherche, Division des Etudes, DIGEP, CFP, Avril 1975, 65 p., bibliographie 40 p. (Also available in English; see "The Analogy Between First and Second Language Learning".)

Cet article examine l'hypothèse qu'il existe une analogie entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui d'une langue seconde. A la suite d'une introduction sur la récente recherche dans le domaine de l'acquisition de la langue maternelle, on trouve une discussion sur les capacités linguistiques innées de l'enfant et de l'adulte de même que sur la controverse au sujet de "la période critique" dans l'apprentissage d'une langue. L'article traite ensuite de quelques unes des principales variables qui entrent en jeu dans l'apprentissage d'une langue seconde: l'aptitude linguistique, les attitudes, la motivation, les facteurs cognitifs et de maturité, le transfert de langage ou l'interférence et les contextes d'apprentissage. La conclusion de l'article porte sur quelques implications pratiques du professeur de langue en salle de classe et de l'analogue entre l'acquisition de la première et de la seconde langue.

La bibliographie annotée résume et évalue 18 articles traitant la relation entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui d'une langue seconde.

reference: II J 1

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Considérations théoriques dans l'apprentissage d'une langue seconde

TITRE

THE ANALOGY BETWEEN FIRST AND SECOND LANGUAGE LEARNING,
WITH AN ANNOTATED BIBLIOGRAPHY

AUTUR(S)

Darien Neufeld and Shirley Van Vleet; Research Service;
Studies Division, SDB, PSC, April, 1975, 48 p., Biblio-
graphy 25 p. (Aussi disponible en français, voir "L'ana-
logie entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui
d'une langue seconde.")

DATE(S)

ECHANTILLON 1 copie II J 1

COUT

\$4,988

PUBLICATION

DESCRIPTION

This paper examines the proposal that first and second language learning are in many ways analogous. After an in-
roduction in recent research in first language acquisition,
the question of innate linguistic capacities in adults and
children is discussed, including a discussion of the "cri-
tical period" controversy. The paper then treats some of
the principal variables in first and second language lear-
ning: aptitude, attitudes and motivation, cognitive and
maturational factors, language transfer or "interference",
and learning contexts. The paper's concluding section is
devoted to some practical implications of the analogy
between first and second language learning for the class-
room second-language teacher.

The annotated bibliography summarizes and evaluates 18
articles dealing with the relationship between first and
second language learning.

ANNEXE

"L'analogie entre l'apprentissage de la langue maternelle
et celui d'une langue seconde", suivie d'une bibliographie
annotée.

référence: II I 9

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Analyse des erreurs	TO ERROR IS HUMAN	Frances Gorbet; in English Language Teaching (forthcoming)		Non fourni	In "English Language Teaching"	This a revised, more concise version of "Error Analysis: What the Teacher can do". See I.1. for a summary.

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Analyse des erreurs	THE THEORY OF INTERLANGUAGE IN RELATION TO ADULT SECOND LANGUAGE LEARNING: A REVIEW OF THE LITERATURE	Shirley Van Vleet; Research Service, Division of Studies, SDB, PSC, April, 1975, 16 p.	1975	1 copie (II I 8)		Internal circulation	This paper is primarily a review of the literature dealing with the development of the theory of interlanguage, with reference to such issues as the analogy of first and second language learning, and the role of the mother tongue in second language development.

This paper defines error analysis and outlines its significance in relation to the concepts of transfer and interference, the contrastive analysis hypothesis, and theories of first and second language acquisition. There is a review of recent literature and a review of current trends in error analysis research.

Interlanguage: the State of the Art

Michel Lange; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, July, 1974, 6 p. (Internal circulation).

A definition of interlanguage is given which takes account of transfer and interference phenomena, as well as strategies used in the learner's hypothesis testing with respect to the target language system. There is a review of current research.

Theories of Language Learning Strategies: the State of the Art

Michel Lange; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, July, 1974, 8 p. (Internal circulation).

This paper describes language learning strategies within the general framework of learning theory. Inductive theories (SR, behaviouristic, and neobehaviouristic,) as well as the Chomskyan deductive "nativist" hypotheses are discussed, as are general learning strategies and causes of errors on the learner's part.

Michel Lange; Research Division, Directorate of Studies,
SDB, PSC, July, 1974, 21 p. (Internal circulation).

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUR	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Analyse des erreurs	DEVELOPMENTAL PROCESS OF LANGUAGE ACQUISITION (SECOND LANGUAGE ACQUISITION OF ADULTS) : THE STATE OF THE ACT.	Michel Lange; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, July, 1974, 10 p.	1974	Non fourni, car travaux préparatoires à II I 2		Internal circulation	<p>After looking at first language acquisition and its characteristics, Lange examines the second language learning process in the light of first language acquisition. In the child's progression of language acquisition there is evidence of different developmental stages which correspond to the maturation of the child. Adult second language to age of the learner, but through changes in the competence of the learner. These changes are much less easily studied because of difficulties in controlling variables related to the classroom, learner motivation and attitude, etc.</p> <p>Lange also introduces the study of Error Analysis as a possible means to better understand second language learning processes.</p> <p>Error Analysis: the State of the Art</p>

ANNEXES

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Analyse des erreurs	L'ANALYSE DES ERREURS: ETAT ACTUEL DE LA RECHERCHE	Michel Lange, dans "Errors: A New Perspective/Les erreurs: posons le problème autrement", Division de la Recherche, Direction des Etudes, DIGEP, CFP, nov., 1974, pp. 1-29.		1 copie (II I 3)		Publiée dans "Errors: A New Perspective/Les erreurs: posons le problème autrement" Nov 1974, 78 p.	<p>Analyse présentée initialement sous la forme d'un séminaire donné à la Division de la Recherche le 7 août 1974.</p> <p>Cet article présente la notion d'erreur dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde. A partir des points de vue de Corder, Nemser et Selinker, on suggère une définition de l'analyse des erreurs comme champ de recherches. L'analyse différentielle et les théories psycholinguistiques d'acquisition du langage sont discutées en relation avec la notion d'interlangue.</p>

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COTE	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Analyse des erreurs	ERROR ANALYSIS: WHAT THE TEACHER CAN DO	Frances Gorbet: In Errors: A New Perspective/Les erreurs: Posons le problème autrement, Research Division, Directorate of Studies, Nov., 1974, pp. 50-78		1 copie (II I 1)		Presented at the TESL convention Published in "Errors: A New Perspective/Les erreurs: posons le problème autrement", Nov., 1974, 78 p. Originally presented as an open seminar given by the Research Division, Aug., 14, 1974.	The second language learner's errors are assumed to be signs of learning rather than signs of failure. Studies of child language acquisition support the view that a language learner passes through a continuum of interlanguages that may be viewed as tentative hypothesis about the target system. Teachers are advised to study the students' errors in order to discover the state of their interlanguage at that point in time, and to deduce teaching strategies which will be of more general use than correction of individual errors. Some practical applications of this idea are discussed.

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Etudes sur les niveaux de langue

TITRE DISCRIBING THE GRAMMATICAL-STATISTICAL PATTERNS IN REGIS-
TERS TOWARDS THE MAKING OF PEDAGOGICAL GRAMMARS

AUTUR(S) Rosaline K. Chiu; Research Division, Directorate of Studies
SDB, PSC, Mar., 1974, 44p.

DATE(S) 1974

ECHANTILLON 1 copie (II H 11)

COUT

PUBLICATION Paper presented at the TESOL Convention, Denver, Colorado,
U.S.A., Mar., 1974.

DESCRIPTION This paper focuses on one area of ESL pedagogy: the
preparation of pedagogical grammars for use by course de-
signers and teachers. It discusses the nature and form
of such grammars, and the kind of information they should
supply. Chiu then goes on to present the results of se-
veral projects carried out by the Research Division of
the Directorate of Studies: verb studies on two registers
of English, Administrative Writing and Boardroom Discussion;
and Syntactic Analysis of Spoken and Written English.

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Etudes sur les niveaux de langue

TITRE THE ENGLISH MODAL AUXILIARIES FREQUENCY AND USAGE IN BOARDROOM DISCUSSION

AUTEUR(S) Rosaline Chiu;

DATE(S)

ECHANTILLON 1 copie (II H 10)

COTE

PUBLICATION - In Pedagogical Bulletin 1973-4e, Some Characteristics

of Spoken English, Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, 1975, pp. 34-54.
- Also appears in Research in the Teaching of English, Vol. 8, No. 3, Winter, 1974, pp. 378-393.

DESCRIPTION

The usage of the modal auxiliaries in English is discussed in the paper. Chiu reports on how and how often modals were used in one specific variety of English, boardroom discussion by public servant. This type of information should prove useful to teachers and curriculum designers. To cite just one example, it may be helpful for teachers to know how often modals appear as "tag questions".

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Etude sur les niveaux de langue	LOOKING INTO THE CHARACTERISTICS OF SPOKEN AND WRITTEN ENGLISH: A REPORT ON THE ONGOING APPLIED LINGUISTICS PROJECTS OF THE RESEARCH DIVISION, DIRECTORATE OF STUDIES, STAFF DEVELOPMENT BRANCH, PUBLIC SERVICE COMMISSION OF CANADA	Rosaline K. Chin; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, Aug., 1973, 23 p.	1973	1 copie (II H 9)		Paper presented at the 6th annual Conference of the Canadian Council of Teachers of English, Vancouver, British Columbia, Aug., 1973	After an introduction dealing with the present state of register study, this paper briefly reports on three applied linguistics projects which were being carried out by the Research Division of the Directorate of Studies at that time. The Studies covered are: 1) Administrative Correspondence and Boardroom Dis- cussion. 2) Syntactic Analysis of Spoken and Written English. 3) Fixed Expressions.

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Etudes sur les niveaux de langue	INVENTORY OF INFORMATION ON LEXICAL VERBS AND VERB STRUCTURES IN ADMINISTRATIVE CORRESPONDENCE AND BOARDROOM DISCUSSION COR- PORA	Rosaline K. Chiu; Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, April, 1973, 4 p. somma- rizing contents, plus 76 computer printouts.	1973	1 copie (II H 8)			Thirty eight computer printouts each exist for the data of the "Administrative Correspondence" corpus and the "Board- room Discussion" corpus. These printouts are divided into the following three types of inventories: 1) Inventory of Information of Lexical Verb Types and Tokens - (16 printouts) - Frequency and distribution tables, type/token ratios, rank lists of roots, alphabetical listing of roots. 2) Inventory of Information on Verb phrase Types and Tokens - (19 printouts) - Frequency and distribution of verb phrases by tense, aspect, mood, etc; percentages of the same. 3) Inventory of Concordances - (3 printouts) - Concordance from roots to codes and from codes to roots.

Echantillon: 1 copie (II H 6)

Report on Phase I AAC/ASE - A study on Verb Usage in Two Varieties of English: Administrative Correspondence and Boardroom Discussion

Rosaline K. Chin, project leader; Research Section, Eng, Curriculum Division, Language Bureau, PSC, April, 1973, 120 p. (Internal circulation).

This document reports on the first phase of a study which compared verb usage in two varieties of English in order to demonstrate to what extent register acts as a constraint on the native speaker's selection of lexical verbs and verb structures. The report first describes the compilation of a corpus of 250,000 running words from the variety of "boardroom discussion". It then gives a theoretical background for the model for analysis of verb structures chosen, outlines the manual analysis procedures, and describes the computer printouts which constitute the primary data on lexical verbs and verb structures for each of the varieties of language involved. These printouts are available for consultation under the heading of Inventory of Information on Lexical Verbs and Verb Structures of the Administrative Correspondence and Boardroom Discussion Corpora. (See II.8).

This report does not contain an interpretation of the data of the project. See the following articles for interpretation of the results:

- 1) "Measuring Register Characteristics: A Pre-quisite for Preparing Advanced Level TESOL Programs" - R. Chin, Mar., 1971.
- 2) "Measuring Register Characteristics" - R. Chin, June 1971.
- 3) "Measuring Register Characteristics: Implications for TESOL Curriculum Development" - R. Chin, 1971
- 4) "Register Constraints on the Choice of the English Verb", R. Chin, Feb., 1972
- 5) "The English Modul Auxiliaries; Frequency and Usage in Boardroom Discussion" - R. Chin, 1973
- 6) "Looking into the Characteristics of Spoken and Written English" - R. Chin, Aug., 1973

Echantillon: 1 copie (II H 7)

Cost: \$1,195 (1973-74)

This article provides an introduction to the study of "register", i.e., the variety of language according to use. It argues that a measurement of register characteristics should be considered a prerequisite for preparing advanced level TESOL programs. It is the task of the linguist to establish, identify and describe the registers of a language, and it is the task of the curriculum designer to determine the choice, gradation and presentation of language varieties or registers according to the needs of the particular second language learners.

The second part of the article deals with some of the results of the "Analysis of Administrative Correspondence" project carried out by the Research Section, English Curriculum Division. (See Report on Phase I AAC/ASE, A Study on Verb Usage in Two Varieties of English: Administrative Correspondence and Boardroom Discussion).

Exhantillon: 1 copie (II H 4)

Measuring Register Characteristics: Implications for TESOL Curriculum Development

Rosaline K. Chin; Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, 1971, 27 p, (Internal circulation).

This is an expanded version of a paper presented at the 1971 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association, St. John's, Newfoundland, and later published in IRAL, Vol XI, No. 1, Feb., 1973, pp. 51-68. See "Measuring Register Characteristics."

Register Constraints on the Choice of the English Verb

Paper presented at the TESOL Convention, San Francisco, California, U.S.A., Feb., 1972.

Also appears in The English Quarterly, Vol. 6, No. 2, Summer, 1973, pp. 123-137.

This paper aims at clarifying the concept of situational constraints on the use of the English language by focusing on the range of choice in the uses of the English verb. It attempts to demonstrate to what extent register, the variety of language according to use, exercises constraints on the native-speakers' selection of lexical verbs and verb structure in discourse and in writing. The results of a study of verb usage in the registers of Administrative Correspondence and Boardroom Discussion are presented.

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Etude sur les niveaux de langue

TITRE
MEASURING REGISTER CHARACTERISTICS: A PREREQUISITE FOR
PREPARING ADVANCED LEVEL TESOL PROGRAMS

AUTEUR(S)

Rosaline Chiu

DATE(S)

ECHANTILLON 1 copie (II H 3)

COUT

PUBLICATION

- Rosaline K. Chiu; Paper presented at the TESOL Convention, New Orleans, Louisiana, U.S.A., March 1971.
- Also appears in TESOL Quarterly, Vol. 6, No. 2, June 1972, pp. 129-141.

DESCRIPTION

This paper aims at relating the linguistic concept of register to the production of TESOL program. While linguists concept themselves with how to identify and describe registers that exist within the framework of English, TESOL specialist should work out how to select, grade, and present language varieties appropriate to the learners' needs. Assuming that the linguistic concept of register is particularly relevant to advanced level TESOL programs, the paper reports on a study which aims at measuring the register characteristics of two varieties of English, Administrative Correspondence and Boardroom Discussion.

ANNEXE

Measuring Register Characteristics

Rosaline K. Chiu; Paper presented at the 1971 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association, St. John's, Newfoundland, June, 1971.

Also appears in IRAL, Vol. XI, No.1, Feb., 1973, pp. 51-68

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Etudes sur le niveaux de langue

TITRE

"ESL CURRICULUM DEVELOPMENT: THE ROLE OF LINGUISTIC RESEARCH PROJECTS"

AUTEUR(S)

Rosaline K. Chiu, Citizenship Branch, Community Services Division, Ministry of Community and Social Services, Fifth Ontario Conference for Teachers of English as a Second Language, Ryerson Polytechnical Institute, Toronto, Feb. 1971 pp.35-36
1971

ECHANTILLON

Non fourni

COUT

PUBLICATION

Fifth Ontario Conference for Teachers of English as a Second Language.

DESCRIPTION

This paper emphasizes the necessity of linguistic research as a basis on which to design ESL curricula. It discusses the results of two projects carried out by the Research Section of the English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, studies of verb usage in the registers of Administrative Correspondence and Boardroom Discussion.

référence: II H 1

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	coût	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Étude sur les niveaux de langue.	"LINGUISTIC ANALYSIS OF ADMINISTRATIVE WRITING"	Rosaline K. Chiu; Pedagogical Bulletin, English Curriculum Section, Language Bureau, PSC, Sept, 1970, 11 p., appendices 44p.	1970	Non found			This is a preliminary report on a research study aiming at determining the register of administrative writing. This report outlines the procedures for implementation of the project; it does not contain any results. Appendix VI contains a theoretical chapter on modal auxiliaries.

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Expressions figées (anglais)

TITRE TWO-WORD VERBS IN THE CANADIAN CONTEXT

AUTUR(S) Glenn Barker et al; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC. Nov., 1974 2 vols, 96 p,

DATE(S) 1974

ECHANTILLON 1 copie (II G 5) : volumes 1-2

COUT

PUBLICATION

DESCRIPTION 2 volumes :

- 1) A Suggested Methodology, 37 p.
This Suggested Methodology has been prepared to accompany the Dictionary Handbook of two-word verbs as an aid to teachers wishing to present two-word verbs. The most frequently occurring two-word verbs have been integrated into the Basic English Language (BEL) course taught in Language Bureau classes.
- 2) A Dictionary Handbook, 59 p.
This handbook for student and teacher contains an alphabetical listing of frequent two-word verbs in English. The idiomatic French equivalents are given for each of the meanings in different contexts, along with examples.

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Expressions figées (anglais)

TITRE "THE TWO-WORD VERB MATRIX: AN AID TO THE TEACHING OF ORAL ENGLISH"

AUTEUR(S) Glenn Barker, in Pedagogical Bulletin in 1973-4E, Some Characteristics of Spoken English, Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, 1973, pp. 2-15

DATE(S) 1973

ECHANTILLON 1 copie (II G 4)

COUT

PUBLICATION In Pedagogical Bulletin 1973-4E: Some characteristics of Spoken English, pp. 2-15

DESCRIPTION

This paper discusses the problem of choosing which of the hundreds of English two-word verbs to teach to second language learners. A research project is described in which the most frequent two-word verbs in contemporary Canadian oral English were isolated. A "Two-Word Verb Matrix" is presented containing the most productive verb and adjunct combinations, which may serve as an aid to teachers of English as a second language.

recovery from false starts without embarrassment as well
as an increase in comprehension when the student realizes
that not everything the first-language speaker says has a
great deal of content.

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Expressions figées (anglais)

DOMAINE

THE IMPORTANCE OF FIXED EXPRESSIONS IN ORAL SPONTANEITY

TITRE

Glenn Barker and Helen Sorhus; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, March 1972, revised January 1975, 4 vols, 594 p.

AUTEUR(S)

1972 - Revision: 1975

DATE(S)

1 copie (II G 3) : volumes 1-2-3-4

ECHANTILLON

COUT

To be listed in ERIC, June, 1975

PUBLICATION

DESCRIPTION

This report consists of four volumes on a research project dealing with the use of "fixed expressions" in spontaneous English speech. The report itself is found in Volume I, while the data upon which the report is based is contained in the remaining three volumes. Each of these volumes contains an identical appendix identifying the location of all information in the study. This appendix provides a handy cross-reference to the data and the information concerning how the material was collected, analysed this semantic groupings, etc.

The report attempts to show that much of the fluency of native speaker's speech is the result of the spontaneous use of a wide variety of ossified or "fixed" expressions. The research carried on for this project revealed that the native speaker uses fixed expressions an average of once in every five words. This high frequency caused the researchers to feel that these expressions should be made available to the second-language learner. It is hoped that with these expressions, the second-language learner may begin developing fluency by being given time to think, to arrange his thoughts as he speaks. These expressions allow for a period of

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Expressions figées (anglais)

TITRE TO HEAR OURSELVES: IMPLICATIONS FOR TEACHERS OF ENGLISH

AS A SECOND LANGUAGE

AUTHOR(S) Sorhus, Helen; in Pedagogical Bulletin 1973-4E:Some Characteristics of Spoken English, Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, 1973, pp. 16-33

DATE(S) 1973

ECHANTILLON 1 copie (II G 2)

COUT

PUBLICATION In Pedagogical Bulletin 1973-4E: Some Characteristics of Spoken English, pp. 16-33. Also in English Language Teaching (forthcoming).

DESCRIPTION

If we could only hear ourselves as others hear us, perhaps we would realize how "imperfect" and filled with "hums and haws" the spontaneous speech of the native speakers of "fixed expressions" as an aid to achieving "fluency" of speech, and offers some suggestions for helping the second language learner to use the same tactics.

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Expressions figées (anglais)

TITRE FIXED EXPRESSIONS IN THE CANADIAN CONTEXT

AUTEUR(S) Glenn Barker et al; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, Nov., 1974, 2 vols. 128 p.

DATE(S) 1974

ÉCHANTILLON Copie (II G 1): volumes 1 - 2

COUT \$8,803

PUBLICATION

DESCRIPTION 2 vols:

1) A Suggested Methodology, 42 p.

It was found that approximately seventy "fixed expressions" occurred so frequently in Canadian English that it seemed important to pass on this information to students of English as a second language. This book contains a suggested methodology for incorporating these fixed expressions into the Basic English Language (BEL) course taught in Language Bureau classes.

2) A Dictionary Handbook, 86 p.

This volume presents the most commonly occurring fixed expressions in an alphabetical listing. For each expression, its meanings in various contexts are given, along with examples and variations. For use by student and teacher both.

DOMAINE	RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxe comparative
TITRE	UNE ÉTUDE CONTRASTIVE DE LA SYNTAXE DE LA RÉDACTION ADMINISTRATIVE FRANÇAISE ET ANGLAISE

AUTEUR(S)	Claudette Vallières et autres; Service de la Recherche, Division des Etudes, DIGEP, CFP. Juillet 1975.
-----------	--

DATE(S)	1975
---------	------

ECHANTILLON	Non fourni
-------------	------------

COUT	\$5,511 (74-75)
------	-----------------

PUBLICATION	
-------------	--

DESCRIPTION	
-------------	--

Cette étude analyse les caractéristiques syntaxiques de la rédaction administrative dans ses versions française et anglaise. Elle dégage ainsi des données descriptives, quantitatives et comparatives.

Son but est de permettre aux élaborateurs de programmes de langue de mettre au point des cours spécialisés sur la rédaction administrative en français, destinés aux anglophones.

L'étude utilise des données d'analyse syntaxique de l'anglais (SAWF-A) et du français écrits (ASFE-C). Elle propose des définitions d'étiquettes à chacun des cinq niveaux d'analyse (le discours, la phrase, la proposition, la locution et l'expression). Par ailleurs, elle compare les traits communs et particuliers aux deux langues, à chacun de cinq niveaux mentionnés précédemment.

- 3) Tense distribution of conditional and main clauses of spoken English and "frangais parlé" -
The tenses of main clauses are looked at in relation to the tenses of the conditional clauses for SASE - D (media discussions and interviews) and ASFP - B (media discussions et interviews).
- 4) Conditional Verb forms in Sentence Contexts of "frangais parlé" -
Booklet of the 376 sentences in ASFP - B which contains conditional verb forms, as well as tables of the forms following conditional verb forms.

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxe comparative

TITRE A STUDY ON CONDITIONAL CLAUSES IN FRENCH AND ENGLISH

AUTUR(S) Shirley Van Vliet; Research Division, Directorate of Studies, SDB' PSC, Sept., 1974, 108 p., primarily tables and examples

DATE(S)

ECHANTILLON 1 copie (II F 2)

COUT

PUBLICATION Internal circulation

DESCRIPTION

This study consists mainly of a series of tables and examples of various aspects of use of the conditional in spoken and written French and English. The study was prepared at the request of curriculum specialists writing certain sections of Dialogue Canada II.

The following comparisons are made:

- 1) Dependent clause forms of written English and "français écrit" -
Dependent clause forms of SAE - A (administrative correspondence) and ASFE - C (écrits administratifs) are classified according to functional relationships, e.g. condition, purpose, time, etc.
- 2) Dependent clause forms of spoken English and "français parlé" -
Dependent clause forms of SAE - D (media discussions and interviews) and ASFP - B (media discussions et interviews) are classified according to functional relationships e.g. condition, purpose, time, etc.

DOMAINE	TITRE	DATE(S)	ECHANTILLON	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxe comparative	"FUNCTION AND FORM LABELS FOR TAGMEMIC ANALYSIS - ENGLISH AND FRENCH"		Non found	Internal circulation	A table of equivalences between English and French labels used in the SASE/SAWE and ASFP/ASFE projects. Function labels are listed alphabetically in English with the French equivalents listed beside them, followed by form labels listed the same way.
	Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, Feb, 1972, 10p.	1972			

The report compares to two sets of data in terms of the five syntactic levels provided by the tagmemic model of analysis utilized, as well as in terms of functions and forms. Thus there are comparisons of sentence forms, and sentence functions, clause forms and clause functions, etc. The topics of the dialogue are also discussed in terms of their appropriateness for use with adult language students.

3. Derivational Complexity and the Complexity Index

Ron Smyth; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, Nov., 1974, 15 p. (Internal circulation).

This paper contains a review of research in the area of linguistic complexity, with special attention to the "Depth Hypothesis" of Yngve. It also discusses the possibility of developing a valid calculus for derivational complexity index used in the Syntactic Analyses of Spoken and Written English and makes suggestions as to its psychological and structural relevance in inter and intra-lingual comparative studies.

4. Syntactic Analysis of Spoken and Written English

Darien Neufeld; Research Division, SDB, PSC, Feb., 1975, 25 p. (Internal circulation).

This report gives an overview of two long-term linguistic research projects carried out by the Research Service, the Syntactic English. After giving a theoretical rationale for these projects, the report discusses the various phases of data collection, analysis, and data processing. The format of the final printout of linguistic data is described in detail, along with examples of information available at each level of syntactic analysis. Finally, ways in which the data of these two projects have been and can be utilized are discussed. A list of printouts and publications available for use by interested researchers is also included.

Exantillon: 1 copie (II E V 4)

5. A Comparative Study of the Syntactic Characteristics of BEL Dialogues and Formal/Informal Discussion

Darien Neufeld (project leader); Research Service, Studies Division, SDB, PSC, (Forthcoming, Aug. 1975).

This study uses the data from two sections of the SASF project to compare the syntax of formal and informal discussion among public servants (SASF A & B), to the dialogues of the Basic English Language (BEL) course, which is used to teach public servants conversational English. The purpose was to determine to what degree the dialogues used in the BEL course were reflections of natural spoken language.

Also appears as Appendix 8 of "A Comparative Study of the Syntactic Characteristics of Formal/Informal Discussion and Administrative Correspondence". See E V 2

This document elucidates the way in which relative complexity of syntactic structures is represented in the computer printouts of the SASF and SAWF data. It discusses the complexity index used in the printouts, the variables associated with complexity, the question of complexity versus the number of constituents, and the relation of complexity and sequencing of structures in the printout.

2. A comparative Study of the Syntactic Characteristics of Formally Informal Discussion and Administrative Correspondence

Rosaline K. Chiu (project leader), Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, Oct., 1974, Vol. 1, 194 p., Vol. 11 (Appendices) 210 p.

This study provides descriptive, comparative, quantitative and statistical information on the syntactic characteristics of two registers of English used in the government, to aid in the designing of teaching materials to meet the specific requirements of public servants learning English. It utilizes the data of the Syntactic Analysis of Spoken and Written English, comparing formal/informal discussion (SASF A & B) to administrative correspondence (SAWF A).

Vol. I contains the background and rationale for the project, a description of the spoken and written corpora, an outline of the tagmemic model of syntactic analysis used, a description of the computer printouts containing the primary data, a statistical comparison of the two sets of data, and conclusions on the syntactic characteristics of the two registers of English compared in the study.

Vol II, which consists of Appendices 1-11, contains supplementary materials prepared for readers who want to have fuller details on different facets of the study.

Exhantillions: 2 volumes (II E V 2)

Echantillon: 1 copie (II E IV 1)

2. Syntactic Analysis of Written English

Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, 1974

The final data of the Syntactic Analysis of Written English consists of 8 volumes of computer printouts, each in multiple copies. These printouts represent the analysis of the sentences at the five levels of discourse, sentence, clause, phrase and expression. The printouts are as follows:

Genre	No. of Pages	Format	No. of Copies
-------	--------------	--------	---------------

SAWE A: Administrative Correspondence	931	8X11	4
---------------------------------------	-----	------	---

SAWE B: Bulletins and Information	433	11X15	5
-----------------------------------	-----	-------	---

SAWE B: Bulletins and Information Sheets			3
--	--	--	---

(with section deleted)	297	8X11	5
------------------------	-----	------	---

SAWE C: Departmental Annual Reports	513	11X15	3
-------------------------------------	-----	-------	---

SAWE D: Government Publication	544	11X15	3
--------------------------------	-----	-------	---

SAWE E: Newspaper Articles	960	11X15	3
----------------------------	-----	-------	---

SAWE F: Newspaper Editorials	558	8X11	2
------------------------------	-----	------	---

SAWE G: Magazine Articles	982	11X15	3
---------------------------	-----	-------	---

Echantillon: 1 copie (II E IV 2)

V. Interpretation of results

1. Complexity in the SASE / SAWE Printouts

Marjorie Buton; Research Division, Directorate of Studies SDB, PSC, Oct., 1974, 16 p. (Internal circulation).

This preliminary report is devoted exclusively to the technical aspects of the compilation of the corpus, the model of syntactic analysis used, and computer processing of the data for the two projects in question. The updating procedures for many types of surface errors, logical errors, and errors of analysis are described in detail and a number of technical problems are discussed. Examples of all documents used in error detection and updating are included.

Final results and interpretation of the data are not discussed in this report.

Examination: 1 copie (II E III 5)

IV. Results

1. Syntactic Analysis of Spoken English

Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, 1974

The final data of the Syntactic Analysis of Spoken English consists of 8 volumes of computer printouts, each in multiple copies. These printouts represent the analysis of the sentences at the five levels of discourse, sentence, clause, phrase and expression. The printouts are as follows:

Genre	No. of Pages	Format	No. of Copies
SASE A : Formal	373	11X15	3
SASE B : Informal	483	11X15	4
SASE A & B: Formal/Information	735	11X15	4
SASE C1 : Dialogues	421	11X15	6
SASE C2 : Dialogues	332	11X15	3
SASE D : Media			
Discussion V. 1	1-882	8X11	4
V. 2	883-1764	8X11	4
V. 3	1764-2646	8X11	4

- 3) Alphabetic Type 1 - Lists the type 1 or function labels in alphabetical order, according to the abbreviated label. eg. APP 1022.

- 4) Alphabetic Type 2 - Lists the type 2 or form labels in alphabetical order, according to the abbreviated label, eg. ADJ 1516.

Each code and label combination is accompanied by the frequency in a given section of data. If the frequency is 10 or fewer, the reference numbers for the sentences they occur in are given.

4. SASE/SAWE Documents Used in Phase I and Phase II Correction.

Stewart Houliden; Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, Aug., 1972, 18 p. (Internal circulation).

This file contains two types of documents. The first type consists of three documents describing the meaning of errors occurring at any given point.

- 1) Description of Phase I Error Codes.
- 2) Description of Phase II Error Codes - In summary form.
- 3) Description of Phase II Error Codes - Detailed form.

The second type consists of documents outlining the procedures used to make corrections:

- 1) Proofreading Key for Phase I - Used to correct keypunching errors in Phase I.
- 2) Phase II Corrections - Outline of procedures for correcting different types of errors in Phase II, with sample coding sheets showing the exact format of each type of update.

5. Implementation and Data Processing: The Syntactic Analysis of Spoken English and the Syntactic Analysis of Written English.

Darien Neufeld; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, June, 1974, 21 p., Figures 26 p., Appendices 38 p. (Internal circulation).

The fourth document, "Sequence of Structures in the Computer Printout" was written by Marjorie Buton and also appeared as Appendix 7 of "A Comparative Study of the Syn-tactic Characteristics of Formal/Informal Discussion and Administrative Correspondence". It describes the criteria for the ordering of structures in the final (Phase III) printouts and gives examples of sequencing at each of the five levels. The same information presented in the third document, "Sequence of Structures in Phase III Printout", is interpreted here in less technical terms.

2. SASE / SAWF Guidelines for Interpretation of Characters.

Stewart Houliden; Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, 1972, 14 p. (Internal circulation).

This file contains several brief documents explaining the constraints of the English interpretation routine, which the computer used to handle the text of the sentences analysed. It includes a chart showing how each different possible character and symbol is treated by the computer (i.e. as part of a word, the end of a word, a separate word, etc.). This information was necessary to effect Phase II corrections.

3. SASE / SAWF Sample Computer Catalogues of Labels.

Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, 1972, 44 p. of computer printouts.

This file contains the computer "catalogues" of labels for the SASE D section and the SAWF E section of the syntactic analysis projects.

Each catalogue consists of four listings:

- 1) Numeric Type 1 - Lists the type 1 or function labels in numerical order, according to the four-digit code in the range 1000 = 1499 assigned to each "label" by the computer. eg. 1000 SENDDECL.
- 2) Numeric Type 2 - Lists the type 2 or form labels in numerical order, according to the four-digit code in the range 1500 - 1999 assigned by the computer. eg. 1500 SENSIM.

Written English. The analysis of each sentence averages 3-5 pages in length.

III Data Processing

1. Documents on Sequencing of ASFP / ASFE and SASE / SAWF Printouts

V.W. Barbeau; R. Chiu; Stewart Houlden; and Marjorie Buton; Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, 1970, Jan., 1972, June 1974, Oct., 1974; 23 p. (Internal circulation).

This set of four documents outlines the formal requirements for sequencing of data by computer in the final output ("Phase III") of the ASFP / ASFE and SASE / SAWF projects.

The first document, labeled "French Phase II" and written by V. W. Barbeau, specifies the order in which syntactic structures are to be sorted by the computer at each level of analysis. This was in order to permit sequencing from least to most complex in the Phase II printout of data. The notions of "depth" and "discontinuity" are defined in terms of their contribution to overall complexity, and the nuclear and non-nuclear tagmemes possible at each level are specified. This information was used by the computer programmers when writing the program which sorts the final output data for both the ASFP / ASFE and the SASE / SAWF projects.

The second document, labeled "English SASE Phase II", (R. Chiu) contains the same sort of information for the SASE and SAWF projects, with the specification made in terms of English tables. It is to be read in conjunction with the French document, since information which remained the same for both language corpora is not repeated in the document for the English project.

The third document, "Sequence of Structures in Phase III Printout", was written by Stewart Houlden of IMS, and represents a formalization of the requirements stated in the previous two documents. It is organized in terms of variables which change as structures change, and the corresponding actions taken in printing the structures (such as skipping lines, printing frequency and distribution, printing reference and text, etc.).

5. SAWF: Guidelines for Analysis and Practice Sentences

Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau PSC, May 1972, 18 p. (Internal circulation).

The first of these two documents served as a practical guide for the researchers who analysed the SAWF corpus of sentences by the tagmatic model of analysis. It introduces the concept of discontinuity, then defines the basic types of functions and forms possible at each level of the analysis. It is not exhaustive but rather contains only basic information. It is accompanied by the 50 practice sentences which the analysts used as an introduction to the SAWF corpus.

6. SAWF Handling of Problems of Analysis

D. Neufeld; Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, May - July, 1972, 15 p. (internal circulation).

This file contains five short documents outlining the solution to a number of problems in applying the tagmatic model of analysis to written English. These documents were used as a guide for the solutions were adopted. The documents covered the areas of comparatives, superlatives, numeric expressions, "pseudo-passives", and other miscellaneous problems such as the analysis of expressions such as "e.g."

7. Changes in Analysis from SASF to SAWF Projects

Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, June 1972, 3 p. (Internal circulation).

This document is a chart comparing those items of analysis which were treated differently in the SASF analysis. The chart is organized by level, from Level 1 to Level 4, and examples are provided.

8. SAWF: Handwritten Analysis

Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, Aug., 1972 (Files, not for circulation).

There are 110 file folders (of 50 sentences each) containing the handwritten analysis of the 5,500 sentences which make up the corpus of the Syntactic Analysis of

There are 110 file folders containing the original transcribed documents used as the corpus for the Syntactic Analysis of Written English. They are divided as follows:

SAWE A: files 1-20
SAWE B: files 1-10
SAWE C: files 1-10
SAWE D: files 1-20
SAWE E: files 1-20
SAWE F: files 1-10
SAWE G: files 1-20

4. The corpus for Syntactic Analysis of Written English.

Darien Neufeld and Helen Sorhus; Research Section, English Curriculum Division, PSC, Aug., 1972, 17 p. , Appendices and Tables 14 p. (Internal circulation).

This document outlines in detail the random sampling procedure used in obtaining 5,500 sentences of contemporary Canadian English for analysis in the SAWF project. Tables and appendices give the exact sources of all documents in the four genres of government writing and the five genres of media writing which make up the corpus.

Exhibition: 1 copie (II E I 4)

II. Analysis of the data

1. SASF / SAWF Catalogues of Function Labels and Forms Labels.

Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, May 1971, 29 p. (Internal circulation).

These two catalogues list the "labels" used for the model of tagmemic analysis used in the SASF and SAWF projects. Each label is listed in its abbreviated form, with the corresponding complete function or form and an example from the set of example sentences.

2. SASF Example Sentences

Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, May, 1971, 232 p. (Internal circulation).

This notebook contains 117 sentences from the SASF corpus demonstrating the form of handwritten analysis, according to the tagmemic model of syntactic analysis utilized in SASF and SAWF. The sentences are arranged in order of increasing difficulty and served to illustrate many points of the analysis to the team of analysts who undertook the manual analysis of SASF and SAWF. The "E" appearing in the identification code means "Example sentence"; it does not refer to a section A, B, C and D are included.

Also included are four pages of practice sentences taken from the set of example sentences and used as a learning exercise.

3. SASF: Guidelines for Correction

Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, Aug., 1971, 15 p. (Internal circulation).

This document served as a reminder of certain details of the tagmemic model of analysis as applied to the SASF corpus. It was used by the analysts in the revision or correction phase when the manual analysis of all 10,000 sentences was done.

4. SASF: Handwritten Analysis

Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, Aug., 1971. (Files, not for circulation).

There are 88 file folders containing the handwritten analysis of the over 10,000 sentences which make up the corpus of the Syntactic Analysis of Spoken English. The analysis of each sentence averages 3-5 pages in length, and there are approximately 100 sentences per folder.

I. Corpus selection

1. Syntactic Analysis of Spoken English - Compilation of the Corpus.

Glenn Barker and Helen Sorhus; Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, June 1971, 5 documents, totaling 41 p. (Internal circulation).

This set of documents gives the exact sources for the four genre of spoken English which were selected as a corpus for analysis in the SASF project. A memo summarizes the composition of the corpus and a second document shows the equivalence between the transcribed data and the blocks of approximately 100 sentences which make up the final corpus analysed. A third document summarizes the vital statistics on each of the original transcribed corpora making up genre D, media discussions and interviews. The title, topic, medium, source, number of pages and the dates are given for each corpus. A fourth document contains more detailed information on each of the corpora in genre D, while a fifth document indicates the progress of the compilation of the corpus in August 1970.

2. SASF: Original Documents

Glenn Barker and Helen Sorhus; Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, June 1971. (Files, not for circulation).

There are 88 file folders containing the original transcribed documents used as the corpus for the Syntactic Analysis of Spoken English. They are divided as follows:

SASE A: files 1-5
SASE B: files 1-6
SASE C: files 2-25
SASE D: files 1-53

3. SAME: Original Documents

Darien Neufeld and Helen Sorhus; Research Section, English Curriculum Division, Language Bureau, PSC, May, 1972. (Files, not for circulation).

Quite a number of documents and data resulted from the various stages of these two projects, ranging from hand-written analysis, to bulky computer printouts, to final reports. It was felt more useful to arrange documents relating to the projects under headings rather than simply chronologically. Because many documents relate to both projects jointly, material relating to SASE and SAWE were brought together under the same set of headings.

- 1) The Syntactic Analysis of Spoken English (SASE)
- 2) The Syntactic Analysis of Written English (SAWE)

A large part of linguistic research in English in recent years has concentrated on two major studies in syntax:

ANNEXE Syntax English

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxe (anglais)	1) SYNTACTIC ANALYSIS OF SPOKEN ENGLISH (SASE) 2) SYNTACTIC ANALYSIS OF WRITTEN ENGLISH (SAWE)	Voir auteurs de chaque section (annexe)	1971-1975 (sections à venir)	Copies (II E)	SASE & SAWE (73-74): \$14,198. SASE (74-75): (\$16,390.) SASE & SAWE (74-75): \$ 9,250.		cf. annexe: différents rapports.

Ce travail décrit une étude qui avait pour but de vérifier la pertinence de la progression syntaxique de l'élaboration de Dialogue Canada, en la comparant à celle observée dans le dépouillement du corpus de "l'Analyse syntaxique du français parlé". On ne traite que des niveaux de la phrase et de la proposition. Le travail inclut une description du contenu du corpus et une justification du choix du modèle tagmémique.

4. Analyse syntaxique du français parlé: résultats par ordre de fréquence.

Jacques Belzile et Lyse Piché; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, juillet 1973, 78 p. (Circulation interne).

Ce document présente un regroupement des structures syntaxiques disponibles dans les imprimés de l'ASFP par ordre de fréquence plutôt que par ordre de complexité. Pour chacun des cinq niveaux syntaxiques, on trouve un résumé statistique des pourcentages d'occurrence des structures syntaxiques du corpus et la liste détaillée des occurrences.

5. "Etude syntaxique: Locutions verbales diverses"

Jacques Belzile et collaborateurs; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, juillet 1973, 8 p. (Circulation interne).
Ce document regroupe certaines des locutions verbales de l'ASFP (niveau 4) qui se composent d'un verbe plus un nom, une nominale ou une locution préposition (ex. avoir besoin, valoir la peine).

6. "Elements of Transition in French"

Shirley Van Vliet and Helen Sorhus; Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC, Sept., 1974, 3 p. (Internal circulation).

This brief document consists of two tables and an interpretation of the frequency of occurrence of all the elements of transition found in two samples of French. The sample of written French was drawn from Section C of the ASFE data while the sample of spoken French was drawn from Section B of the ASFP data.

VI. Interprétation et utilisation des résultats

1. Prévisions syntaxiques pour DC-II

V.W. Barbeau et autres; Section de la Recherche pédagogique, Division des Programmes de Français, Bureau des Langues, CFP, mars 1972, 140 p. (Circulation interne).

Sous ce titre on trouve une comparaison du contenu de l'ASFP et des résultats du regroupement des structures de Dialogue Canada I - voir le document: La syntaxe de Dialogue Canada I; une énumération des structures à 5 niveaux syntaxiques, accompagnées d'exemples ainsi que la fréquence et le pourcentage du total pour DC et AS (Analyse syntaxique). Le pourcentage établi dans DC I est évalué pour chaque structure en terme de "proportion": insuffisante, bonne ou forte.

2. Etude de fréquence des verbes de l'analyse syntaxique du français parlé

Jacques Belzile; Section de la Recherche, Division des programmes de Français, Bureau des Langues, CFP, mars 1972, 74 p. (Circulation interne).

Dans cette étude, la fréquence des verbes de Dialogue Canada I (DC) a été comparée à celle des verbes de l'Analyse syntaxique du français parlé (AS) d'une fréquence de 5 ou plus. On avait ainsi pour but d'établir une liste de verbes pouvant s'intégrer à Dialogue Canada II. Le rapport comprend les listes suivantes:

- 1) Les catégories et définitions des verbes,
- 2) Les sommaires statistiques des formes verbales de AS et DC,
- 3) Les listes alphabétiques par catégories verbales pour AS et DC,
- 4) une liste des verbes qui apparaissent uniquement dans AS, et,
- 5) un tableau de verbes dont la fréquence justifie l'insertion dans DC.

3. "L'Analyse tagmémique appliquée à l'enseignement du français au Bureau des Langues"

Jacques Le Sieur; Section des Recherches Pédagogiques, Division des programmes de Français, Bureau des Langues, CFP, déc. 1972, 23 p.

4. "La Syntaxe de VIF"

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, déc. 1971, (Imprimé d'ordinateur)

Cet imprimé d'ordinateur est un regroupement partiel des structures syntaxiques de l'ASFP; il isole les structures de VIF-1 et les présente à cinq niveaux comme pour l'ASFP (La méthode Voix et Images de France-1 était une des méthodes d'enseignement analysées et représentait les section A 1 à A 22 d'ASFP).

5. "La syntaxe de L.F.I."

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, déc. 1971, 275 p. (Imprimé d'ordinateur).

Cet imprimé d'ordinateur est un regroupement partiel des structures syntaxiques de l'ASFP; il isole les structures de LFI-1 et 2 et les présente à cinq niveaux comme pour l'ASFP. (La méthode LFI était une des méthodes d'enseignement analysées et représentait les sections A 23 à A 30 d'ASFP).

6. "L'ordre des structures dans l'imprimé"

Marjorie Buton; Division de la Recherche, Direction des Etudes, DIGFP, CFP, oct. 1974, 3 p. (Circulation interne)

Ce document résume en français deux travaux en anglais du même auteur, "Sequences of Structures in the Computer Printout" et "Complexity in the SASF/SWF Printouts". Il décrit la disposition de l'imprimé selon la fonction et la forme à chacun des cinq niveaux, en tenant compte de variables telles que les composantes fonctionnelles de la structure, la profondeur de la construction, les discontinuités et la valeur de l'élément entre crochets.

Le document a été préparé originalement pour des sessions de consultation sur le modèle d'analyse tagmémique (octobre 1974). Voir le document "Summary of Tagmemic Consultation Sessions."

2. Analyse syntaxique du français écrit (ASFE)

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des langues, CFP, août 1974, (45 volumes d'imprimés d'ordinateur).

Les données finales de l'Analyse syntaxique du français écrit comporte neuf volumes d'imprimés d'ordinateur en copies multiples. Ces imprimés présentent l'analyse des phrases aux niveaux du discours, de la phrase, de la proposition, de la locution et de l'expression. Voici la liste des imprimés d'ordinateur:

Bloc	Volumes	Pages	Format	No. de Copies	
A	Langue des publi-	Vol. 1	1- 600	8X11	5
	cations spécialisées	Vol. 2	601-1199	8X11	5
B	Langue des éditoriaux	Vol. 1	1- 694	8X11	5
		Vol. 2	695-1196	8X11	5
C	Langue administrative	Vol. 1	1- 721	8X11	5
		Vol. 2	722-1415	8X11	5
C 1	Langue administrative	Vol. 1	1- 598	8X11	5
	(révisée)	Vol. 2	599-1195	8X11	5
D	Langue de la prose	Vol. 1	1- 543	8X11	5
	d'imagination				

3. Analyse Syntaxique du français parlé - Révisée (ASFP-B)

Division de la recherche, Direction des études, DIGFP, CFP, août 1972. (16 volumes d'imprimés d'ordinateur).

Afin de pouvoir mieux discerner les caractéristiques de la langue parlée, les données de l'ASFP étaient traitées de nouveau par l'ordinateur en éliminant les données de la section A, "langue des méthodes d'enseignement". Ceci a produit les imprimés ASFP-B, qui conservaient approximativement deux tiers des phrases originales de l'ASFP. Voici la liste des imprimés d'ordinateur:

Bloc	Genre	Volumes	Pages	Format	No. de Copies
B	Discussions	Vol. 1	1- 699	11X15	4
	et entrevues	Vol. 2	700-1286	11X15	4
		Vol. 3	1287-1877	11X15	4
		Vol. 4	1878-2473	11X15	4

Ce rapport donne un aperçu de deux projets de recherche linguistique de grande envergure: "l'Analyse syntaxique du français parlé" et "l'Analyse syntaxique du français écrit". La constitution du corpus linguistique est décrite de même que le modèle d'analyse utilisé. On y développe toutes les étapes du traitement par ordinateur ainsi que les problèmes du traitement automatique des données linguistiques. La présentation de l'imprimé final est décrite en détail à chacun des cinq niveaux de l'analyse, ceci afin de permettre au lecteur intéressé de savoir exactement quels types de données de l'imprimé sont disponibles. Les modes d'utilisation possibles des analyses ainsi que des travaux déjà accomplis sont mentionnés. Par ailleurs, une liste de tous les imprimés d'ordinateur ainsi que des publications disponibles est incluse pour servir aux éventuels chercheurs.

V. Résultats finals

1. Analyse syntaxique du français parlé (ASFP)

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, fév. 1972. (24 volumes d'imprimés d'ordinateur).

Les données finales de l'Analyse syntaxique du français parlé comporte six volumes d'imprimés d'ordinateur en copies multiples. Ces imprimés contiennent les données qui sont à la base de toutes les interprétations et comparaisons avec la langue de différentes méthodes d'enseignement, etc. Les imprimés présentent l'analyse des phrases aux niveaux du discours, de la phrase, de la proposition, de la locution et de l'expression. Une "Table de matières" de 8 pages accompagne les imprimés et indique où se trouvent les structures syntaxiques majeures.

Bloc	Genre	Volumes	Pages	Format	No. de Copies
A & B	Langue de méthodes	Vol. 1	1 - 500	11X15	4
	d'enseignement et	Vol. 2	501 - 1000	11X15	4
	discussions et	Vol. 3	1001 - 1500	11X15	4
	entrevues	Vol. 4	1501 - 2000	11X15	4
		Vol. 5	2001 - 2500	11X15	4
		Vol. 6	2501 - 3072	11X15	4

IV. Rapports et informations sommaires

1. "Analyse syntaxique du français parlé"

Jacques Belzile et autres; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1973, 4 p. (Circulation interne).

Ce bref document résume le but, la méthode, le contenu ainsi que la description formelle de l'ASFP. Il donne aussi quelques indications sur le type d'information qui pourra en résulter. En annexe, on trouve un résumé du contenu des parties du corpus.

2. "Analyse syntaxique du français écrit"

Jacques Belzile et autres; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP 1973, 4 p. (Circulation interne).

Ce bref document résume le but, la méthode, le contenu ainsi que la description formelle de l'ASFE. Il donne aussi quelques indications sur le type d'information qui pourra en résulter. En annexe, on trouve un résumé du contenu des parties du corpus.

3. "Rapport intermédiaire, analyse syntaxique du français écrit"

Jacques Belzile; Section de la recherche, Direction des Etudes, DIGEP, CFP, avril 1974. 11 p. (Circulation interne).

Ce rapport indique l'état du travail de "l'Analyse syntaxique du français écrit" depuis le printemps 1971 jusqu'en avril 1974. Il mentionne les étapes à franchir ultérieurement et contient une description détaillée des étapes de l'analyse et du traitement par ordinateur.

4. "Analyses syntaxiques du français"

Jacques Belzile et Darien Neufeld; Service de la Recherche, Division des Etudes, DIGEP, CFP, fév. 1975, 27 p. (Circulation interne).

Publié également dans "4 Projets in Tagmemic Analysis: A Summary/4 Projets d'analyse tagmémique: Information sommaire," Service de la Recherche, Division des Etudes, DIGEP, CFP, juillet 1975, pp. 27-54.

3. "Analyse syntaxique - mini-corpus : phases II et III"

V.W. Barbeau et collaborateurs; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, juin 1971, 1 vol. : deux sections : Phases III, 120 p.

Le Mini-corpus est composé de 58 phrases extraites de l'ASFP et comportant des difficultés d'analyse ou de traitement par ordinateur. Le traitement des phrases du mini-corpus avait pour but de vérifier la présentation des faits linguistiques (utilisation d'artifices d'analyse) et d'évaluer la capacité du programme d'ordinateur à décomposer, regrouper et reconstituer les phrases.

4. ASFE: Analyse manuscrite

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, mai-août 1971, (Chémises, pour consultation seulement).

L'analyse manuelle des quelques six mille phrases de l'ASFE sous forme manuscrite est classée dans 70 chemises. Chaque chemise contient environ 100 phrases et l'analyse de chaque phrase représente en moyenne 3 pages. Voici la liste des chemises:

Chemises A 1 à A 24
Chemises B 1 à B 29
Chemises C 1 à C 16 et C 18
Chemises D 1 à D 5
Chemises E 1 à E 23
Chemises F 1 à F 17

5. "Analyse tagmémique du français écrit: Catalogue des étiquettes"

V.W. Barbeau et autres; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1972, 50 p. (Circulation interne)

Ce catalogue reprend les étiquettes du catalogue de l'Analyse du français parlé" avec quelques additions. Il contient aussi une introduction générale comme guide pratique d'utilisation du modèle d'analyse.

4. ASFE: Textes originaux

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, mai 1971, (Chemises pour consultation sur place).

Les textes originaux de l'Analyse syntaxique du français écrit sont rassemblés dans six chemises (de A à F) qui contiennent une photocopie de chaque original, avec une copie dactylographiée des phrases individuelles. Les chemises contiennent également des fiches portant les détails propres à chaque texte.

III. L'analyse manuelle

1. ASFP: Analyse manuscrite (dactylographiée)

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, mai-août 1970, (Chemises, pour consultation seulement).

L'analyse manuelle des quelques dix mille phrases de l'ASFP sous forme dactylographiée est classée dans 91 chemises. Chaque chemise contient environ 100 phrases et l'analyse de chaque représente, en moyenne, 3 pages. Voici la liste des chemises:

Chemises A 1 à A 39
Chemises B 1 à B 52

2. "Analyse tagémique du français parlé: Catalogue des étiquettes"

V.W. Barbeau et autres; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1971, 35 p. (Circulation interne)

Ce document comprend une liste alphabétique de toutes les "étiquettes" utilisées dans "l'Analyse syntaxique du français parlé" avec le modèle tagémique. Cette liste mentionne toutes les étiquettes parues dans le catalogue produit par l'ordinateur lors du traitement automatique des données. Chaque étiquette apparaît sur la liste avec sa signification (par exemple, "S" signifie "Sujet"), sa fréquence d'occurrence dans le corpus entier et un exemple de son utilisation.

"ASFP: Contenu des sections du corpus"
 Jacques Belzile, Section de la recherche, Direction des
 Etudes, Direction générale du perfectionnement, CFP, 1973, 1 p. (Diffusion générale).

Le premier document présente sous forme graphique la composition du corpus de l' "Analyse syntaxique du français parlé". Le bloc A compte 3,849 phrases, tirées de différentes méthodes d'enseignement du français. On y indique le nombre de phrases, le niveau de langue et la section du bloc. Le bloc B totalise 6,226 phrases provenant de programmes radiophoniques et de télévision; chaque phrase est classée selon le sujet de conversation, l'occupation et la nationalité du locuteur, le niveau de langue et le lieu d'enregistrement.

Le second document reprend les mêmes renseignements et les présente de façon synthétique, selon le niveau de langue, les occupations et les pays d'origine des locuteurs, ainsi que les sujets abordés.

2. ASFP: Documents originaux

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, mai 1970. (Chemises pour consultation sur place).

L'ensemble des énoncés sur lesquels porte l'étude syntaxique fut divisé en deux tranches; la section A a été empruntée à différentes méthodes d'enseignement du français langue seconde; la section B a été formée d'émissions radio-diffusées qui ont été transcrites et dactylographiées. Les textes de la section A et la transcription de la section B forment un ensemble de 91 chemises.

3. "Les textes de l'analyse syntaxique du français écrit" (ASFE)"

Jacques Belzile et autres; Section des Recherches pédagogiques, Division des Programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1973, 14 p. (Circulation interne).

Ce document donne les sources précises des textes utilisés dans "l'Analyse syntaxique du français écrit". Les blocs "A" à "F" sont composés des genres suivants: langue spécialisée, éditoriaux, fonctionnariat et administration, langue littéraire, lettres de lecteurs et divers.

6. "Summary of Tagmemic Consultation Sessions/Résumé des sessions tagmémiques de consultation"

Jacques Belzile et Darien Neufeld; Division de la Recherche, Division des Etudes - DIGEP, CFP, oct. 1974, 13 p. (Circulation interne).

Ce document comporte un sommaire d'une page (en anglais) du contenu d'une brève série de sessions (trois demi-journées) portant sur les projets d'ASFP et d'ASFE et sur le modèle tagmémique d'analyse tel qu'utilisé pour ces projets. Les sessions furent données à des membres de la Section de Français du Ministère des Affaires extérieures, les 7, 8 et 9 octobre, 1974. Le reste du document est en français; il résume les trois sessions, chacune divisée en deux parties. Elles se présentaient de la manière suivante:

SESSION 1A - Introduction aux projets d'analyse syntaxique ASFP et ASFE.

SESSION 1B - Introduction au modèle d'analyse tagmémique.

SESSION 2A et B - Le modèle d'analyse et exercices (voir le document "Explication sommaire de l'analyse tagmémique").

SESSION 3A - Les imprimés, la présentation, l'ordre des structures et la complexité.

SESSION 3B - Utilisation des données de l'imprimé.

Lors de ces sessions on utilisait des "flipcharts" ainsi que des imprimés d'ordinateur afin de présenter les procédures d'analyse. Le document comprend douze phrases d'imprimé d'ordinateur qui indiquent l'analyse de différents types de phrases.

II. Le Corpus

1. "Description formelle du corpus de l'analyse syntaxique" V.W. Barbeau et autres; Section de la recherche pédagogique Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1970, 13 p. (Circulation interne)

3. "Introduction à l'analyse tagmémique" - Synthèse du livre de Walter A. Cook.

Introduction to Tagmemic Analysis

Section des recherches pédagogiques, Bureau des langues, CFP, avril 1971, 48 p. (Circulation interne).

L'introduction mentionne la contribution de divers linguistes à la théorie tagmémique. Les sections qui suivent traitent en détail des principes de base de la théorie (la hiérarchie grammaticale, la notion de tag-mème, la procédure de découverte, etc.) et le modèle d'analyse (les cellules fonctionnelles et les classes catégorielles, les tagèmes obligatoires et facultatifs, nucléaires et périphériques, les unités étiques et émit-ques, les syntagèmes exocentriques et endocentriques, les insertions récursives et non récursives, les niveaux de l'analyse tagmémique). La partie finale constitue le dépouillement, à partir des analyses étiques et émiques, d'un corpus de seize phrases.

4. "Echantillons de phrases de l'analyse tagmémique (ASFE)"

Division de la Recherche, Direction des Etudes, DIGEP, CFP, octobre 1974, 54 pages d'imprimé d'ordinateur.

Le développement de cet ouvrage est basé sur un échantillon de douze phrases de la "Phase II" du traitement par ordinateur des données linguistiques de l'ASFE. Chaque phrase est à la fois analysée en structures syntaxiques selon le modèle tagmémique, sous la forme d'une "arborescence d'analyse" et représentée par un code composé de quatre chiffres tenant lieu de catégorie grammaticale de longueur variable.

5. "Explication sommaire de l'analyse tagmémique"

Jacques Belzile et Darien Neufeld; Division de la Recherche, Direction des Etudes, DIGEP, CFP, oct. 1974, 17 p. Exercices, (Circulation interne).

Ce document a été préparé à titre d'introduction à l'analyse tagmémique telle qu'utilisée dans l'ASFE et a servi lors d'un court stage d'initiation au modèle d'analyse et aux deux projets en général. (Voir "Summary of Tagmemic Consultation Sessions"). Il est accompagné d'exercices à faire aux cinq niveaux de l'analyse.

Echantillon: 1 copie (II D I 5)

d'ordinateurs et aux rapports finals. On a cru utile d'ordonner les documents relatifs à ces projets selon leurs fonctions plutôt que chronologiquement. Puisque beaucoup de documents s'appliquent aux deux projets (ASFP et ASFE) simultanément, ils ont été regroupés sous le même titre.

I. Le modèle d'analyse

1. "Analyse syntaxique du français parlé"

V.W. Barbeau; Section de la Recherche, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, avril 1971, 7 p. (Circulation interne).

Communication présentée au congrès de l'Association canadienne de linguistique appliquée, St-Jean, Terre-Neuve, le 26 mai 1971.

Cette courte présentation donne une idée du modèle dont on s'est servi pour l'"Analyse syntaxique du français parlé". Entreprise en 1970 par le Bureau des Langues, elle comprend les éléments du corpus et les procédures de dépouillement manuel et mécanographique.

2. "Propositions pour une formalisation de la méthode tag-mémorique d'analyse syntaxique"

J.M. Waub; Exposé donné lors d'un séminaire belgo-néerlandais de linguistique mathématique, printemps 1971, 15 p.

(J.M. Waub, du Centre universitaire de Mons, en Belgique, avait été engagé comme consultant pour la mise sur pied du programme d'ordinateur nécessaire au traitement des données de l'ASFP).

Dans cet article, Waub essaie d'abord de déterminer de quelle manière la méthode tagmémique se distingue de la théorie transformationnelle générative. Ensuite il décrit la nature et la forme des règles nécessaires pour formaliser une grammaire tagmémique du français. Il traite des règles de décomposition et de restriction contextuelle. En plus, il discute de la manière avec laquelle l'analyse tagmémique, telle qu'interprétée par Victor Barbeau et son équipe du Bureau des Langues, traite de quelques problèmes spécifiques.

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxique (français)	1) ASFP (ANALYSE SYNTAXIQUE DU FRANÇAIS PARLÉ) 2) ASFE (ANALYSE SYNTAXIQUE DU FRANÇAIS ÉCRIT)	ASFP: 1970: une équipe d'analystes (+ 1000 jours/hommes) 1971-72: deux personnes (+ 2 ans/hommes) ASFE: 1971: 12 analystes (+ 960 jours/hommes) 1972: 3 réviseurs analystes (+ 300 jours/hommes) 1973-74: 3 réviseurs (6 mois; + 208 jours/hommes) 1 réviseur (8 mois; + 100 jours/hommes) ASFP: mai 1970 à février 1972 ASFE: mai 1971 à mars 1974 (révision août 1974)	Copies (II D I-II-III-IV-V-VI)	ASFP: 1000 jours/hommes et 2 ans/hommes ASFE: \$16,128. (74-75) \$10,343. (73-74: 6 mois)	L'étude est complétée et accessible pour consultation à l'Unité de recherche linguistique de la Direction des études.	Classer les structures syntaxiques du français parlé et écrit par ordinateur; utiliser les résultats pour la création de méthodes d'enseignement.	Schéma d'analyse linguistique (tagmémique) du Dr. Kenneth Pike.
							ASFP: Six volumes de 500 pages chacun, regroupant les résultats par niveaux (5).
							Les Projets ASFP et ASFE
							La recherche en français s'est attachée, entre 1970 et 1974, à deux travaux d'envergure:
							1) L'Analyse syntaxique du français parlé (ASFP) 2) L'Analyse syntaxique du français écrit (ASFE)
							Un bon nombre de documents et de données proviennent des diverses étapes de chacun de ces deux projets, depuis l'analyse manuscrite jusqu'aux volumineux imprimés

ANNEXE

référence: II D 12

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxique (français)

TITRE ANALYSE COMPARATIVE DE DC ET D'UN MINI-CORPUS DE RADIO-CANADA

AUTEUR(S) Jacques Belzile et Jacques Bourdon; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, avril 1972, 34 p. (manuscrits).

DATE(S) 1972

ECHANTILLON Non fourni

COUT

PUBLICATION

DESCRIPTION

Ce document représente le travail final du projet intitulé "Analyse syntaxique d'un corpus spécialisé". Dans ce projet, il s'agissait d'étudier un corpus de conversations et d'échanges entre personnes travaillant à l'enregistrement d'émissions télévisées à Radio-Canada. L'analyse du corpus de 264 phrases se faisait selon le modèle tagémique (voir "Analyse syntaxique d'un corpus spécialisé: Corpus et analyse manuscrite").

Ceci est un regroupement manuel des structures syntaxiques selon les cinq niveaux d'analyse (le discours, la phrase, la proposition, la locution et l'expression).

Chaque structure apparaît avec son occurrence dans le corpus spécialisé de Radio-Canada, accompagné d'un exemple et de la référence à Dialogue-Canada.

référence: II D 11

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxique (français)
TITRE ANALYSE SYNTAXIQUE D'UN CORPUS SPÉCIALISÉ

AUTEUR(S) Jacques Belzile et Jacques Bourdon; Section des Recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, avril 1972, (54 p. et 2 chemises).

DATE(S) Mars - avril 1972

ECHANTILLON Non fourni

COUT ± 30 jours/hommes

PUBLICATION Consultation seulement

DESCRIPTION Proposer du matériel linguistique pour des leçons supplémentaires du DC destinées à des personnes travaillant dans des studios de télévision.

Cette collection de documents représente les données de base du projet "Analyse syntaxique d'un corpus spécialisé". Elle consiste:

- 1) Du corpus original (31 p.) - La transcription dactylographiée de six sessions d'échange entre personnes travaillant à l'enregistrement d'émissions télévisées.
- 2) Des phrases groupées selon le locuteur (23 p.) - Les phrases du "caméraman", celles du technicien du son, de l'aiguilleur, du "téléciné" et du technicien en VTR forment des blocs séparés.
- 3) D'une analyse manuscrite - Les feuilles d'analyse tagmémique des phrases sont regroupées dans 2 grandes chemises.

Les résultats, en soi, sont intéressants bien que leur insertion dans une méthode à un stade haut d'apprentissage peut présenter quelques problèmes lexicaux.

référence: II D 10

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxique (français)

ANALYSE SYNTAXIQUE DE DC PROGRAMME (B&D)

AUTEUR(S)

V.W. Barbeau et collaborateurs; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, mars 1972, 119 p.

DATE(S)

Novembre 1971 à mars 1972

ECHANTILLON

1 copie des 2 chemises (II D 10)

COUT

± 100 jours/hommes

PUBLICATION

Travail interrompu en raison de changement de décision. Accessible pour consultation à l'Unité de recherche Linguistique de la Direction des études.

DESCRIPTION

Classer systématiquement les structures syntaxiques de DC programme (2 variantes) et les comparer à celles de DC-I (version audio-visuelle). Analyse linguistique à cinq niveaux suivant le modèle tagémique.

Ce document compare la fréquence d'occurrence des structures syntaxiques à cinq niveaux d'analyse (modèle tagémique) de deux versions de "Dialogue Canada programme", qui représente, d'une part une approche "inductive" et d'autre part une approche "deductive".

L'analyse s'est faite par blocs de cinq leçons, et se trouve dans deux chemises comme suit:

- 1) Leçons 1-5 (42 p.).
- 2) Leçons 6-10 (77 p.).

Seuls les chiffres bruts sont mentionnées; on n'y trouve aucun pourcentage ou appréciation de différences significatives.

méthodologie publiées par le C.R.E.D.I.F. Elle utilise les résultats de "l'Analyse syntaxique de VIF-II (diagrammes)".

Après une introduction sur le contenu linguistique de VIF-II, le bulletin expose le déroulement typique de la leçon avec la mise en situation des différentes phases de l'étude des unités, le rappel des notions acquises et la transposition.

Ce bulletin présente aussi un nouveau regroupement des leçons en "blocs pédagogiques" selon les notions de grammaire présentées. Ceci a pour but un enseignement intensif des principales notions, en vue d'une accélération de l'apprentissage. Certains films de la série "En France avec Nicolas" sont recommandés comme renforcement de chacun des blocs de leçons.

En annexe figurent trois exposés sur les techniques à employer dans l'enseignement de VIF-II: 1) les techniques de systématisation; 2) les commentaires sur le récit; et 3) les techniques de transposition.

Echantillon: II D 7

1) Fréquence et distribution des phrases (niveau d'analyse 1) - 1 page manuscrite.

2) Fréquence et distribution des propositions (niveau d'analyse 2) - 8 pages.

3) Répertoire des structures avec distribution et fréquence (niveau d'analyse 3), disposé selon la complexité croissante (de 00 à 4) - 40 pages.

4) Formules émiqes ("fonctions") avec représentations étiqes ("formes") des propositions (niveau d'analyse 3) - 72 pages.

5) Regroupement émiqes des locutions (niveau d'analyse 4) - ca. 100 pages manuscrites.

6) Regroupement des expressions (niveau d'analyse 5) - 1 page manuscrite.

7) Information sommaire sur les phrases (niveau d'analyse 4) - 3 pages.

référence: II D 6

V.I.F. 2e degré: Relevé des structures et des schèmes

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1970, 44 p. (Circulation interne).

Ce document représente une liste par leçon de toutes les structures syntaxiques et expressions lexicales traitées dans le V.I.F. 2e degré (Dialogues) Leçons 1-2 et 3. Le projet portait le nom de "Dépouillement syntaxique de VIF-II.

référence: II D 7

VIF-II: Méthodologie

Micheline Benoist; Bulletin Pédagogique PR-1970-6, Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, juin 1970, 34 p. Annexes, 15 p.

Ce bulletin pédagogique présente une méthodologie détaillée pour l'enseignement de VIF-II en classe. Elle vise à compléter et à approfondir les indications sur la

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxique (français)

ANALYSE SYNTAXIQUE DE VIF II (DIALOGUES)

AUTEUR(S)

MM. Victor Barbeau et Bernard Forrestell.
Mme Anne-Marie Henrie et Mlle Odette Parisien.

DATE(S)

Novembre 1969 à mars 1970 (+ 1 année/homme)

ECHANTILLON

Non fourni

COUT

+ 1 année/homme

PUBLICATION

Travail completé. A déjà fait l'objet d'un distribution générale au sein du Bureau des langues. Également disponible pour consultation à l'Unité de recherche linguistique de la Direction des études.
Il s'agissait d'étudier le contenu syntaxique de VIF-II de manière à regrouper les leçons selon une progression qui accélérerait l'apprentissage.

L'analyse s'est faite selon le modèle tagmémique du Dr. Kenneth Pike.

référence: II D 5

ANNEXE

Analyse syntaxique de VIF-II (dialogues): Résultats

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des langues, CFP mars 1970, 225p.
(Circulation interne).

Les résultats de l'analyse manuelle de toutes les phrases dans le dialogue des 23 leçons de VIF-II (voir "Analyse syntaxique de VIF-II (dialogues): analyse manuscrite dactylographiée") sont rassemblés ici. Ils consistent en six listes (dont 3 manuscrites) et un court document d'information sommaire sur le niveau d'analyse des phrases.

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxique	ANALYSE TAGMÉMIQUE (SIGLES) EXPLICATION DES SYMBOLES	Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, février 1970, 10 p.	Février 1970	Non fourni		Circulation interne	Ces deux documents présentent les premières "formules" (appelées plus tard "étiquettes") de l'analyse du français selon le modèle tagmémique. Ils furent utilisés pour l'Analyse syntaxique de VIF-II (dialogues). Les versions finales de ces étiquettes apparaissent sous le titre "Analyse syntaxique du français parlé: Catalogue des étiquettes" et "Analyse syntaxique du français écrit: Catalogue des étiquettes".

référence: II D 2

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxique

DEMANDE

TITRE

UNE ÉBAUCHE D'ANALYSE TAGMÉMIQUE DU FRANÇAIS

AUTEUR(S)

Victor W. Barbeau et Bernard N. Forestell; Section des recherches pédagogiques, Division de programmes de français, Bureau des langues, CFP, novembre 1969, 23 p.

DATE(S)

Novembre 1969

ÉCHANTILLON

Non fourni

COUT

PUBLICATION

Circulation interne

DESCRIPTION

Ceci est un premier essai d'analyse tagmémique pré-sentant les diverses possibilités du modèle tagmémique. Il inclut quelques notes sur la théorie, une explication de la "mini-grammaire" une interprétation des symboles utilisés et l'analyse de neuf phrases en guise d'exemples. Il fut préparé pour l'Analyse syntaxique de VIR-II (dilogues).

- 1) Memos sur le projet; documents sur le modèle d'analyse (5 chemises).
- 2) Analyse des phrases des dialogues par blocs de leçons un seul niveau d'analyse (4 chemises).
- 3) Listes de certaines unités linguistiques sans analyse, par ordre d'apparition et avec indice de fréquence (3 chemises).
- 4) Répétition des unités linguistiques par ordre d'apparition et avec référence aux leçons (39 chemises).
- 5) Liste des locutions, avec leurs catégories (3 chemises).
- 6) Liste des phrases coordonnées, sans analyse, par ordre d'apparition avec référence aux leçons (2 chemises).
- 7) Listes des unités de temps et de lieu (1 chemise).
- 8) Listes des unités linguistiques, par catégories (selon la composition des unités) (4 chemises).
- 9) Essai de traitement mécanographique binaire de l'analyse (l'imprimé d'ordinateur).

DOMAINE	RECHERCHE LINGUISTIQUE / Syntaxique (français)
TITRE	ANALYSE SYNTAXIQUE DE VIF-I

AUTEUR(S)	Section des recherches pédagogiques, Division des programmes du français, Bureau des Langues, CFP, 1969, 61 chemises et un imprimé d'ordinateur
-----------	---

DATE(S)	1969
---------	------

ECHANTILLON	Non fourni
-------------	------------

cour

PUBLICATION	Consultation seulement
-------------	------------------------

DESCRIPTION	Décrire les syntagmes, leur enchaînement, et faire un répertoire des structures avec fréquence absolue et fréquence relative dans chaque cas.
-------------	---

Modèle d'analyse dérivé d'une fusion de ceux de Martinet et de Richer.

Il n'y a pas assez de documents précis sur la méthode d'analyse adoptée, sur la démarche suivie, les projets de façon sûre. Aucune étape en projet ne semble complétée. Certaines parties du contenu pourraient cependant servir à des besoins précis.

Ce projet était une tentative d'analyse des syntagmes dialogues de VIF-I, leur enchaînement (composition des phrases), et le répertoire des structures (description au niveau des catégories et des fonctions) avec la fréquence absolue et la fréquence relative dans chaque cas. Le modèle d'analyse était une fusion de ceux de Martinet et de Richer.

Les documents du projet sont comme suit:

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE LINGUISTIQUE / Lexicologie	CORRELATION ENTRE L'ENQUETE DE VOCABULAIRE ET LE DEPOUILLEMENT DU ROBERT	Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, août 1973, 272 p.	1972-1973	Copie complète des 10 secteurs (II C IV 1)		Centre de Documentation	<p>Ce travail consiste en un ensemble de dix listes de vocabulaire spécialisé, réparties selon les différents domaines techniques et son usage particulier (définition et exemples). Une introduction de trois pages accompagne chaque liste.</p> <p>Ces listes proviennent d'une corrélation des 3,863 mots les plus fréquents tirés de l'Enquête sur le vocabulaire écrit du français contemporain avec les domaines techniques isolés à la suite du dépouillement du Robert. Les mots à fréquence minimale de 20 sont classés selon leur usage dans les domaines techniques jugés les plus pertinents pour le Bureau des Langues et les ministères. Les dix domaines et le nombre de pages du document qui leur sont respectivement consacrées se présentent comme suit:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Administration (14 p.) 2. Agriculture (61 p.) 3. Droit (55 p.) 4. Finance (21 p.) 5. Géographie (19 p.) 6. Industries (20 p.) 7. Médecine (35 p.) 8. Politique (15 p.) 9. Sports (23 p.) 10. Transports (9 p.)

4. Liste alphabétique des unités lexicales et fréquence d'occurrence (VIF-1).

5. Liste alphabétique des unités syntaxématiques et fréquence d'occurrence (VIF-1).

6. Liste des unités lexicales et fréquence d'occurrence (VIF-II).

7. Liste des unités syntaxématiques et fréquence d'occurrence (VIF-II).

8. Liste des unités lexicales par fréquence d'occurrence (VIF-II).

9. Liste des unités syntaxématiques par fréquence (VIF-II).

On y trouve aussi une liste des formes verbales dans VIF-1 d'après l'index lexical et syntaxématique (non dactylographiée).

VIF-II: Index lexical et syntaxématique - liste par légende

Division des recherches pédagogiques, Section des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, ca. 1971 (Circulation interne).

L'index répartit le vocabulaire de V.I.F. en unités lexicales (qui peuvent se rencontrer isolément) et en unités syntaxématiques (dont le sens est plus grand que celui de ses parties: par exemple "pomme de terre"; "il y a". Il est sous forme de cahiers reliés contenant les listes alphabétiques des mots de VIF-II avec des indications se rapportant aux mots qui ont déjà été utilisés dans VIF-I.

Étude comparative du vocabulaire de DC-1, de VIF, du Français Fondamental, et de l'Enquête Lexicologique

Division des recherches pédagogiques, Section des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, mars 1972, 137 pp. (Circulation interne).

Un imprimé d'ordinateur dans lequel on trouve une comparaison des vocabulaires de trois des 537 premières méthodes classées dans l'enquête lexicologique.

DOMAINE

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Lexicologie

TITRE

ETUDES DE VOCABULAIRE: UNITES LEXICALES ET SYNTAGMATIQUES

AUTEUR(S)

cf auteurs de chaque section (annexe)

DATE(S)

1971-1972

ECHANTILLON

1 copie (ordinateur) (II C III 1-2-3)

COUT

PUBLICATION

Centre de Documentation

DESCRIPTION

Créer un index pour aider le professeur à enseigner le vocabulaire de VIF I - II

ANNEXES

Etudes de Vocabulaire: Unités lexicales et syntagmatiques

Relevé des unités lexicales et syntagmatiques dans "Voix et Images de France"

Division des recherches pédagogiques, Section des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, ca. 1971 (Circulation interne).

Le relevé rassemble, sous forme d'imprimés d'ordinateur, les informations suivantes:

1. Liste intégrale des unités lexicales et syntagmatiques par leçon (VIF-1).

2. Liste des unités lexicales par fréquence d'occurrence (VIF-1).

3. Liste des unités syntagmatiques par fréquence d'occurrence (VIF-1)

Déroulement du Robert : Classement des noms, des adjectifs, des verbes en niveaux

Division des recherches pédagogiques, Section des programmes de français, CFP, ca. 1969 (Circulation interne).

Cette série de chemises comprend 2 copies dactylographiées des mots regroupés selon le niveau de langue. L'information est disposée de la manière suivante :

Vocabulaire général : - 2e niveau - Adjectifs - A

Abréviatif : (1)

signes abrégés, qui abrègent.

Abcans : (1)

Abstème : (1)

Déroulement du Robert : Classement des noms, des adjectifs, et des verbes en usités et peu usités

Division des recherches pédagogiques, Section des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, ca. 1969 (Circulation interne).

Les mots du premier relevé sont en ordre alphabétique et regroupés selon qu'ils sont usités ou peu usités. Les listes existent en 3 copies.

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Lexicologie

DEPOUILLEMENT DU ROBERT

cf annexes

1969

Non fourni

Consultation possible du Centre de Documentation.

Faire le relevé des noms, adjectifs, verbes pour en donner la valeur sémantique et les classer;

- a) selon les niveaux vulgaires, littéraires, techniques, et
- b) selon leur degré d'utilisation.

Dépuillement manuel selon le sens et le champ d'utilisation.

Dépuillement du Robert: Relevé des noms, des adjectifs, des verbes

Division des recherches pédagogiques, Section des programmes de Français, Bureau des Langues, CFP, ca. 1969
(Circulation interne).

Le relevé des mots est en deux copies. Les mots sont en ordre alphabétique avec leurs valeurs sémantiques et le niveau de langue (Vulgaire: populaire, familier, argotique; littéraire: archaïque, vieilli, poétique; Technique: (3% domaines)).

ayant une fréquence de 50 ou plus. A chaque not on trouve sa fréquence totale, la fréquence de chaque forme trouvée, ses différents sens et la fréquence de chaque sens.

B) "L'Enquête de vocabulaire; le corpus"; C) "Le programme utilisé: description et limites"; D) "Implications et applications statistiques des données de l'enquête"; E) "L'analyse linguistique de données mécanographiques: problèmes lexicographiques". Ces sections ne sont que des listes des sujets abordés et non pas des documents complets. L'autre est l'introduction au séminaire donné par M. Raymond Duplantie, Directeur.

La valeur linguistique des données mécanographiques

Hubert Séguin; Section des recherches pédagogiques, Division de programmes de français, Bureau des Langues, CFP, février 1971, 32 p. (Circulation interne).

Cet article se propose d'analyser les différents types de formes ou mots machine pour en préciser la valeur d'ordre linguistique par rapport au "mot discours" et au "mot de dictionnaire".

Cette analyse a rassemblé 1,110,096 occurrences de formes ou mots machine divisés en deux groupes de mots: ceux commençant par un chiffre et ceux commençant par une lettre. 51,490 suites originales de caractères alphabétiques ont été listées selon leur ordre d'importance numérique et selon leur ordre alphabétique. Les suites de caractères numériques ont été traitées à part.

La statistique linguistique

Jean-Guy Savard, Centre international de recherches sur le bilinguisme, Université Laval, Québec, 1971, 13 p.

A un bref historique de la statistique linguistique et du vocabulaire de base de la langue française s'enchaîne une discussion de la liste de vocabulaire du Bureau des Langues: l'échantillon (grandeur, représentativité): l'utilité (analyses statistiques, utilisation en didactique des langues). Cet article devait servir d'introduction au volume I de l'Enquête sur le vocabulaire du français contemporain écrit.

Enquête sur le vocabulaire: Décodage abrégé

Division des recherches pédagogiques, Section des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1973, série de chemises (Circulation interne).

Le décodage abrégé donne en ordre alphabétique les mots

- la fréquence de chaque forme du mot
- le(s) sens du mot
- la fréquence de chaque sens
- le pourcentage de la fréquence de chaque sens par rapport au nombre total d'occurrences du mot.

Enquête sur le vocabulaire: Résultats du projet

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, ca. 1971 (Circulation interne).

L'enquête du vocabulaire a généré 4 documents:

1. Liste décodée par ordre alphabétique: Cette liste inclut le nombre d'occurrences tel qu'il apparaît sur les feuilles de décodage, le rapport exprimé en pourcentage du nombre d'occurrences de chaque entrée sur le nombre total d'occurrences, le rang, et la "tranche" à laquelle appartient l'entrée (cette tranche a été obtenue en divisant les 20% de fréquences supérieures - tranche 1 -, les 20% qui suivent - tranche 2 etc...).
2. Liste décodée par fréquence décroissante: Cette liste reprend les mêmes données que la liste alphabétique, sauf que les entrées sont classées par ordre de fréquence à l'intérieur d'une même fréquence.
3. Liste numérique (5 volumes): Ces volumes contiennent la liste originale (non corrigée) de mots par ordre de fréquence.
4. Liste alphabétique des 3863 premiers mots: Dans cette liste, seuls les mots ayant une fréquence égale ou supérieure à 20, ont été retenus soit 3863 mots (sur un total de 20, 196) représentant 533 des 552 rangs. La liste est composée uniquement de noms communs, d'adjectifs, et de verbes neutralisés.

L'Enquête de Vocabulaire: Présentation orale des résultats

R. Duplantie; G. Charbonneau, J. Baudot, A. Richer, H. Séguin, Services pédagogiques, Bureau des Langues, CFP, ca. 1971, 2 documents, de 11 et 4 pages. (Circulation interne).

Ces deux documents font partie d'une présentation orale des résultats de l'Enquête sur le vocabulaire du français écrit. Le premier est divisé en cinq parties: A) "Le Bureau des Langues de la Fonction Publique: tâches et besoins";

L'information est présentée sous les intitulés suivants:

- 1) Les auteurs
- 2) Les genres
- 3) Les villes d'origine
- 4) Les pays d'origine
- 5) Les années de publication
- 6) Les catégories
- 7) Les codes utilisés

Traitement automatique des données

Jean Beaudot, Service pédagogique, Bureau des Langues, CFP, circa 1969, 25 p. (Circulation interne).

Cet article est un exposé technique sur le traitement des données par ordinateur, pour le projet "Enquête sur le vocabulaire écrit du français contemporain". Il décrit le choix d'un code et la codification des textes et du dictionnaire, de même que les trois procédés de traitement suivants: relevé des mots en contexte; répartition du vocabulaire; traitement des textes spécialisés.

Enquête sur le vocabulaire: Mots en contexte (Imprimés d'ordinateur)

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, ca. 1970 (Circulation interne).

Ces imprimés relèvent les mots dans différents contextes, ce qui a permis aux décodeurs d'analyser les "mots machine" (homographes) en "mots de dictionnaire" (mots qui ont des sens différents).

Enquête sur le vocabulaire: Résultats du décodage

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, ca. 1970 (Circulation interne).

Les résultats du décodage sont dactylographiés sur des feuilles rassemblées dans des chemises. Pour chacun des mots placés en ordre alphabétique, on donne l'information suivante:

- Le mot
- sa fréquence
- sa forme (catégorie grammaticale, genre, nombre etc.)

des remarques sur la formation des mots composés prises chez de nombreux linguistes tel Benveniste, Cougnetheim, Togeby, Guiraud, Baudoin de Courtenay, Buyssens, Brondal, Grévisse, Dubois et Tesnières.

Enquête sur le vocabulaire: Le Corpus

Gérard Charbonneau, Services pédagogiques, Bureau des Langues CFP, circa 1969, 39 p. & 26 p. d'appendices (Circulation interne).

Ce document décrit la constitution du corpus choisi pour l'enquête de vocabulaire. Il discute du corpus de Brown University, qui a servi de modèle pour la compilation des données et donne les catégories de textes, les pays et les villes d'origine, les auteurs, les différentes formes de publication, et les sources. Les appendices donnent de l'information sur la répartition des textes par années et par catégories (textes/mots), par pays et par catégories, par formes de publication et par catégories, le nombre de textes et de mots par périodiques, la définition du corpus de l'Université Brown, et des listes de sigles, de formules mathématiques et alphanumériques rassemblées dans l'enquête. Il existe une version remaniée des 4 premières pages.

Corpus de l'Enquête sur le vocabulaire

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1967 (Circulation interne).

Le corpus de l'enquête comprend 803 textes représentant des catégories sélectionnées préalablement (livres, périodiques, revues etc.). Les textes, de l'enquête ont été choisis au hasard à partir d'un vaste échantillon d'écrits. Le corpus final se présente sous deux formes: des photocopies numérotées selon l'ordre dans lequel les textes ont été choisis; et les textes mêmes, regroupés par genre littéraire.

Enquête sur le vocabulaire: Imprimés d'ordinateur des données statistiques sur le corpus

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1969 (Circulation interne).

Ces imprimés d'ordinateur font partie de l'avant-projet.

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Lexicologie (français)

DOMAINE

ENQUÊTE SUR LE VOCABULAIRE ÉCRIT DU FRANÇAIS CONTEMPORAIN

TITRE

cf annexes

AUTEUR(S)

approximativement: 1967-1973

DATE(S)

Copies (II C I 1 à 12)

ECHANTILLON

\$230,900

COUT

Accessible pour consultation au Centre de documentation.
Une corrélation des mots les plus fréquents de l'Enquête
sur le vocabulaire écrit du français contemporain et de
dix spécialités a été faite.
Décodage abrégé: présenter le sens des 3863 premiers
mots de l'Enquête.
Transcrire les mots et leur sens uniquement quand ils ont
une fréquence de 50 occurrences ou plus.

DESCRIPTION

L'Analyse Lexicologique

ANNEXES

Hubert Séguin; Bulletin Pédagogique PR-1969-6, Section
des recherches pédagogiques, Division des programmes de
français, Bureau des Langues, CFP, mai 1969, 49 p.
Annexes 45 p.

Ce bulletin pédagogique expose différents aspects
théoriques impliqués dans l'analyse lexicologique entre-
prise en 1967 par la section des tests (section de la re-
cherche). Cette analyse sémantique de mots machine, tirés
d'un corpus de 803 textes contemporains totalisait 1,111,833
occurrences. Les unités de la langue, les unités lexicales,
les catégories lexicales et grammaticales ainsi que les
catégories et valeurs sémantiques constituent les aspects
théoriques traités.

Les annexes rassemblent des définitions de termes et

3) Dialogue Canada

Cette liste regroupe les verbes de Dialogue Canada (1er degré) tels qu'ils apparaissent dans le "Vocabulaire cumulatif", unités 1-45. Ce regroupement suit de près la disposition des verbes dans la Morphologie de la conjugaison en français écrit. La fréquence d'utilisation est indiquée pour chaque verbe, tout comme sa fréquence dans la Morphologie de la conjugaison... Il faut remarquer que cette dernière recherche est faite sur le français écrit, et que le français parlé permettrait peut-être des regroupements différents.

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Morphologie

DOMAINE

CLASSIFICATION DES FORMES VERBALES

TITRE

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, 1973.

AUTEUR(S)

1973

DATE(S)

Non fourni

ECHANTILLON

COUT

Circulation interne

PUBLICATION

1) Le Français Fondamental (13 p.)

DESCRIPTION

Ce travail regroupe tous les verbes qui apparaissent dans le Français Fondamental (1er degré), suivant de près la disposition des verbes dans la Morphologie de la conjugaison en français écrit. Le nombre de verbes recensés dans le Français Fondamental par rapport au total possible trouve dans l'autre étude est indiqué pour chacune des catégories. Il faut noter que le Français Fondamental est basé sur des recherches sur le français parlé, tandis que la Morphologie de la conjugaison repose sur une étude de grammaires et de dictionnaires.

2) Le Français Fondamental II (11 p.)

Cette liste regroupe tous les verbes qui apparaissent dans le Français Fondamental (2e degré), suivant de près la disposition des verbes dans la Morphologie de la conjugaison en français écrit. Pour chacune des catégories on donne le nombre de verbes qu'on a recensés dans le Français Fondamental II, par rapport au total possible trouve dans la Morphologie de la conjugaison... Bien que les deux études soient basées sur le français écrit, il faut noter que le Français Fondamental II repose sur le dépourllement systématique de dictionnaires et de grammaires.

Cette communication est un résumé des travaux
de recherche effectués à cette époque sur la conju-
gaison en français écrit (voir #3).

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Morphologie

TITRE LA CONJUGAISON EN FRANÇAIS ÉCRIT.

AUTEUR(S) Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1973, 194 p. (3 documents).

DATE(S) 1973

ÉCHANTILLON Non fourni

COUT

PUBLICATION Circulation Interne

DESCRIPTION Cette étude (3 documents) a pour but de classer les verbes du français écrit selon des catégories de conjugaison, en se penchant sur des critères morpho-graphémiques. Le Document A offre une liste alphabétique de verbes avec renvoi aux modèles; le Document B se compose des 89 paradigmes (modèles); le Document C est constitué d'une liste des types de désinences. On trouvera sous le titre "Directive d'Utilisation" tous les renseignements utiles pour l'emploi le plus profitable de ce recensement qui s'est voulu le plus exhaustif possible.

Certains domaines font l'objet de publications séparées (Les verbes du Français Fondamental I, du Français Fondamental II, et de Dialogue Canada I.

ANNEXE Morphologie de la conjugaison du français écrit.

Hubert Séguin, responsable des recherches à l'École des Langues de la Fonction Publique, communication donnée à la réunion annuelle de l'Association Canadienne de Linguistique tenue à l'Université Carleton d'Ottawa, juin 1969, 52 p. (Circulation interne).

ANNEXE

- mots clé des locutions et contiennent une phrase-exemple pour chaque préposition ou locution; la troisième rassemble les prépositions et les locutions selon les différents rapports qui existent entre le verbe et le(s) complément(s) introduit(s) par la préposition ou la locution. (ex. temps, lieu, manière etc.).
- 7) Les conjonctions (22 p.)
- Ce travail est constitué de deux listes. La première regroupe les conjonctions par ordre alphabétique, selon le mot-clé de la locution conjonctive et un chiffre indique le nombre des différentes propositions subordonnées introduites par la même conjonction. La deuxième liste est divisée en deux groupes selon que les conjonctions sont de co-ordination ou de subordination. De plus, ces deux groupes sont divisés en sous-groupes sémantiques (ex. union, cause, conséquence, transition etc.).
- 8) Les interjections (4 p.)
- Ce document classe les interjections en deux catégories: Les interjections pures et les locutions interjectives. Chacune des catégories est divisée en sous-groupes sémantiques. ex. surprise, réprobation, doute, hésitation.
- 9) Le verbe: Catégories diverses (22 p.)
- Ce document refait un pot-pourri de renseignements sur diverses catégories de verbes, soit:
- 1) une liste de verbes qui se conjuguent uniquement avec l'auxiliaire "être".
 - 2) une liste de verbes qui se conjuguent tantôt avec le verbe "être", tantôt avec le verbe "avoir", avec des exemples.
 - 3) deux listes de verbes défectifs - celle des verbes personnels, et celle des verbes impersonnels.
- Rapport complémentaire (Jacques Belzile) mai, juin et juillet 1973
- (+ 40 jours/hommes)

2) Le nombre (137 p.)

Ce document rassemble tous les travaux de recherche traitant du nombre (les marques du pluriel) en français écrit. Des listes de mots ont été établies à partir de la grammaire Grevisse et de plusieurs dictionnaires, les catégories étant déterminées à partir des variations des mots. La dernière partie présente une étude sommaire des marques du pluriel en français oral.

3) Le degré d'intensité (11 p.)

Ce document expose d'une façon plutôt théorique (et non pas statistique) les diverses façons d'exprimer le degré en français. Les tableaux de formes: Variation - Préfixe - Adverbe - Adjectif - Suffixe-illustrent toute une série de mots rattachés aux classes suivantes:

1. Degré absolu (adj. - adv.)
2. Degré relatif (adj. - adv.)
3. Adjectifs employés sans variation de degré
4. Autres formes morphologiques et non morphologiques ainsi que des formules consacrées.

4) Les déterminants (16 p.)

Ce travail sur les déterminants en français écrit se compose d'un tableau divisé en deux parties: 1) Les déictiques, 2) Les prénoms. Chaque partie comprend aussi des sous-classes (ex. les déictiques: articles, adjectifs déterminants, adjectifs indéfinis etc.).

5) Les adverbes (121 p.)

Ce document est un relevé des adverbes et locutions adverbiales tirés du dictionnaire Quillet-Flammarion. Il comprend la liste des 2,295 adverbes et locutions, le classement des adverbes et des locutions en 16 catégories sémantiques (manière, temps, quantité, etc.), et le classement par sous-catégories (adverbes simples, composés etc.). (Quelques pages sont écrites à la main).

6) Les prépositions (28 p.)

Ce document exhaustif porte sur les prépositions et les locutions prépositives et comprend trois listes regroupant 298 exemples. La première renferme le regroupement des prépositions et locutions prépositives par ordre alphabétique; la deuxième, les regroupe par ordre alphabétique de

référence: II B 2

RECHERCHE LINGUISTIQUE / Morphologique

ETUDES MORPHOLOGIQUES

TITRE

AUTEUR(S)

Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de Français, Bureau des Langues, CFP, 1973.
Direction: Hubert Séguin

DATE(S)

1967-68 - Rapport: 1973

ECHANTILLON

1 copie (II B 2)

COUT

PUBLICATION

Accessible au Centre de Documentation

DESCRIPTION

Ces Etudes constituent une révision et un condensé des travaux morphologiques exécutés en 1967-68, sous la direction de M. Hubert Séguin. Les documents sont prêts pour publication.

But: Décrire aussi complètement que possible les catégories grammaticales.

Données Morphologiques: Pour chacune des études suivantes il existe un bon nombre de chemises contenant les données de base qui ont généré les rapports finaux. La recherche a été exécutée en 1967-68

1) Le genre: 99 p. et mémoire, 252 p. (circulation interne).

Ce document rassemble tous les travaux de la division traitant du genre en français écrit. On y trouve un tableau des règles, un tableau des relations morphosémantiques, et, pour chacune des règles, des listes alphabétiques de noms, d'adjectifs et d'adjectifs employés comme noms. Le mémoire de M. Hubert Séguin: "Les marques du genre dans le lexique français écrit contemporain: compilation des cas et essai de classement" est d'une aide précieuse à l'interprétation de ce projet.

DOMAINE	RECHERCHE LINGUISTIQUE / Phonologie
TITRE	SYLLABAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE ET TRAVAUX CON- NEXES: DESCRIPTION ET DIRECTIVES POUR LA POURSUI- TE DES RECHERCHES EN COURS.
AUTEUR(S)	M. Martins - Baltar; Division des méthodes et des programmes, Section de français, Bureau des Langues, CFP, 1969, 39 p.
DATE(S)	1969
ECHANTILLON	Monosyllabes (II A 3-4) (paires minimales)
COUT	
PUBLICATION	Circulation interne
DESCRIPTION	Ce document décrit le processus de regroupement des mots composés de la même syllable dans le même contexte (initiale, médiane, finale) à l'aide du Petit Larousse et du dictionnaire inverse de Juilland. Il contient aussi la planification de l'analyse statis- tique du phonétisme de corpus lexicaux et la planifi- cation de la comparaison avec des corpus lexicaux réduits. On y trouve un court exposé sur les travaux connexes, 1) les paires minimales; 2) les mots re- connus comme "étrangers"; 3) un corpus sans inter- férence phonétique avec l'anglais; 4) un fichier des monosyllabes; 5) les monosyllabes de Français Fonda- mental I.

DOMAINE	RECHERCHE LINGUISTIQUE / Phonologie
TITRE	TRAITEMENT DU E ATONE DANS L'ENREGISTREMENT DE VOIX ET IMAGES DE FRANCE (1er et 2ème degrés).
AUTEUR(S)	Service des programmes et des méthodes, Bureau des Langues, CFP, 1968, 194 p.
DATE(S)	1968
ECHANTILLON	1 copie (II A 2)
coût	
PUBLICATION	
DESCRIPTION	Un index systématique de toutes les occurrences du "e" atone dans VIF, classées selon les contextes de maintien et de chute. L'introduction est un exposé des règles générales sur le maintien et la chute.

Un résumé des notions essentielles à la phonologie générale et un exposé sur les éléments de la phonologie française pour anglophones, à partir d'une analyse phonologique de l'anglais. Il contient des statistiques sur la fréquence des phonèmes dans les deux langues.

DESCRIPTION

PUBLICATION

COUT

ECHANTILLON 1 copie (II A 1)

DATE(S) 1968

AUTEUR(S) M. Martins - Baltar, Bureau de recherches en linguistique appliquée, Ecoles de Langues de la CFP, 68 p. (Circa 1968).

TITRE INITIATION À LA PHONOLOGIE DIFFÉRENTIELLE DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS, À L'USAGE DES PROFESSEURS DE LANGUES.

DOMAINE RECHERCHE LINGUISTIQUE / Phonologie

référence: II A 1

- 5) Le monde de la bande dessinée.
(Historique - la bande dessinée et l'enseignement
Pourquoi la bande dessinée? - Le 9e art - L'image
dans la bande dessinée - La langue de la bande des-
sinée - Le contenu culturel des bandes dessinées -
Quelles bandes dessinées utiliser? - Schémas
méthodologiques appliqués aux bandes dessinées:
quand faut-il présenter les bandes dessinées? Images-
Texte - Textes et images - Répertoire des bandes
dessinées), 16 p.
- 6) La chanson, on la poésie dans la pédagogie.
(Qu'est-ce que la chanson? - Pourquoi la chanson?
Que faire avec la chanson? - Quelles chansons
choisir? - Schémas méthodologiques), 5 p.
- 7) Grilles par leçons.
Chaque jeu est listé avec le mode d'acquisition,
l'instrument, la thème-situation, le vocabulaire,
et les points de langue traités dans le jeu, 30 p.

ANNEXE

RAPPORT SUR L'IMPLANTATION DES JEUX LINGUISTIQUES FRANCO-FUN

Michèle Alfred; Service de la recherche, Division des études,
DIGEP, CFP, mars 1975, 7 p. Annexes 6 p. (Circulation interne).

Ce rapport présente le contenu des sessions d'information
données aux conseillers pédagogiques et aux professeurs du
Bureau des Langues, au sujet des jeux linguistiques Franco-Fun.
Ces sessions avaient pour but d'expliquer la raison d'être des
jeux linguistiques, de préciser ce qu'est le Franco-Fun et ce
qu'il n'est pas, et d'expliquer l'utilisation de tout le matériel
qui se trouve dans le boîtier-trousse du Franco-Fun.

Echantillon: 1 copie (I D 2)

référence: I D 1

RECHERCHE PÉDAGOGIQUE / Jeux linguistiques

DOMAINE

LE FRANCO-FUN (LES JEUX LINGUISTIQUES)

TITRE

Henri Acoca, chef du projet; Division de la Recherche,
Direction des Etudes, DIGEP, CFP, janvier 1975. Boîte
6" X 7" X 9" contenant 208 fiches de différents jeux plus
7 brochures.

AUTEUR(S)

1973-74

DATE(S)

ECHANTILLON 1 copie (I D 1)

COUT

PUBLICATION Disponible pour les professeurs du B.L.

DESCRIPTION

Le Franco-Fun se compose d'un ensemble de jeux classés
d'après les modes d'acquisition (écouter, parler, lire et
écrire) et d'après la progression linguistique de Dialogue-
Canada I. Un total de 208 jeux différents accompagnent les
45 leçons de Dialogue-Canada I.

Le tout représente un outil pédagogique qui permettra au
professeur de préparer un enseignement diversifié dans les
cas où il s'agit d'une réutilisation des connaissances.

Sept documents accompagnent les jeux proprement dits:

- 1) Franco-Fun: présentation générale.
(Des jeux linguistiques pour adultes, est-ce sérieux?
Le Franco-Fun, qu'est-ce que c'est? Perspectives
pédagogiques), 7 p.
- 2) La lecture dans Franco-Fun.
(Objectifs et schémas d'utilisation), 2 p.
- 3) Le film.
(Le film... et l'étudiant, éléments pédagogiques et
méthodologiques), 8 p.
- 4) Grilles, mots-croisés et pédagogie.
(Eléments pédagogiques et méthodologiques), 5 p.

référence: I C 3

DOMAINE	RECHERCHE PÉDAGOGIQUE / Laboratoire de Langues
TITRE	CRITIQUE DES EXERCICES POUR LE LABORATOIRE DE LANGUES
AUTEUR(S)	Michel Lange; Bulletin Pédagogique 1973-2, Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1973, pp. 45-57.
DATE(S)	1973
ECHANTILLON	1 copie (I C 3)
COUT	
PUBLICATION	Bulletin pédagogique 1973-2
DESCRIPTION	<p>Dans cet article, l'auteur étudie les exercices de laboratoire de langues du point de vue de l'expression orale, de la lecture, et de l'expression écrite. Il évalue chaque type d'exercice selon 1) l'objectif fixé pour l'exercice, et 2) la pertinence de l'exercice pour l'objectif fixé.</p> <p>Plusieurs sortes d'exercices sont analysés, entre autres les exercices du type mémo-différent, écoutez et écrivez, talk-and-question, substitution (simple, expansion, réduction, corrélation), transformation, question-réponse, complétion, progression, régression, la lecture orale, et les exercices à choix multiples pour mesurer la compréhension écrite.</p>

référence: I C 2

DOMAINE	RECHERCHE PÉDAGOGIQUE / Laboratoire de Langues
TITRE	INVENTAIRE DE TRAVAUX SUR LES LABORATOIRES DE LANGUES, 1968-72
AUTEUR(S)	Claudette Vallières, Division de recherches pédagogiques, Section des programmes de Français, Bureau des Langues, CFP, 1972
DATE(S)	Octobre à novembre 1972
ECHANTILLON	Non fourni
COUT	± 40 jours/hommes
PUBLICATION	Circulation interne
DESCRIPTION	L'inventaire se compose de 30 rapports d'études ou de travaux récents se rapportant aux laboratoires de Langues. Il est à noter que ces articles proviennent exclusivement de revues disponibles à la bibliothèque du Bureau des Langues.

AUTEUR(S) G. Kacle, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, circa 1970, 12 p.

TITRE LABORATOIRES DE LANGUES: PROBLEMES ET ORIENTATION

DOMAINE RECHERCHE PEDAGOGIQUE / Laboratoire de langues

ECHANTILLON 1 copie (I C 1)

DATE(S)

COUT

PUBLICATION Circulation interne

DESCRIPTION Cet article démontre que l'utilisation exclusive des laboratoires de langues comme instrument de renforcement est un usage trop restreint. Il décrit de nouvelles possibilités pour des exercices d'expression écrite, de compréhension écrite, d'expression orale et de compréhension auditive. Il y a une bibliographie de 16 entrées.

référence: I B 7

DOMAINE RECHERCHE PEDAGOGIQUE / Enseignement des langues secondes

TITRE AN EXPERIMENTAL STUDY INTO THE EFFECTS OF LEARNING A SECOND

LANGUAGE IN A WORK ENVIRONMENT

AUTEUR(S) Glenn Barker; Research Service, Studies Division, SDB, PSC,
March 1975, 13p. , Appendices 15 p.

DATE(S) 1975

ECHANTILLON 1 copie (I B 7)

COUT

PUBLICATION Circulation: Internal

DESCRIPTION This document is a research proposal for an experimental

study attempting to determine whether learning French by being given meaningful work in a work environment will have an effect on the motivational drive, achievement and retention of public servants learning French. A theoretical rationale is given, followed by the hypothesis of the experiment, the population sampled, the experimental design, the procedures for carrying out the experiment, the measuring instruments to be used and the statistical analysis procedures anticipated.

RECHERCHE PEDAGOGIQUE / Enseignement des langues secondes

DOMAINE

LA LANGUE ADMINISTRATIVE D'EXPRESSION FRANÇAISE DANS LE

TITRE

CONTEXTE FÉDÉRAL.

Marcel Pilioud; Section des recherches pédagogiques, Division des Programmes de français, Bureau des Langues, CFP, 1973, Bulletin pédagogique 1973-2 p. 1-44

AUTEUR(S)

Novembre 1972 à mars 1973

DATE(S)

1 copie (I B 6)

ECHANTILLON

± 100 jours/hommes

COUT

Bulletin pédagogique 1973-2

PUBLICATION

But: Suggester des critères de normalisation de la rédaction administrative.

DESCRIPTION

Cet article traite du cours de "Rédaction administrative d'expression française" élaboré au sein du Bureau des Langues. Il met en relief le besoin urgent d'une amélioration de la qualité de la rédaction administrative d'expression française dans le cadre de la Fonction Publique Fédérale. L'auteur propose une "normalisation" de toutes les règles relatives à la rédaction administrative, c'est-à-dire une série de conventions selon lesquelles tous les francophones dans tous les ministères adopteraient les mêmes procédés pour répondre aux mêmes besoins. Cette "normalisation" se trouve de fait réalisée dans la "Rédaction administrative" aux trois niveaux suivants: utilisation et appellation des types de document, présentation matérielle de chaque type, et style administratif. L'essentiel de cet article réside dans la tentative de l'auteur de décrire en détail cette "normalisation".

référence: I B 5

DOMAINE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE / Enseignement des langues secondes.

TITRE LA GESTUELLE ET L'ENSEIGNEMENT

AUTEUR(S) Jacques Belzile; Division de la Recherche, Direction des Etudes, DIGEP, CFP, août 1973, 18 p.

DATE(S) janvier - février 1973 rapport: août 1973

ECHANTILLON 1 copie (B I 5)

coût

PUBLICATION Circulation interne

DESCRIPTION Cet article décrit la nature de la gestuelle, l'utilisation du geste en salle de classe, les modalités d'application dans Dialogue Canada et les répercussions de l'utilisation de la gestuelle.

RECHERCHE PÉDAGOGIQUE / Enseignement des langues secondes

COMPTES RENDUS SUR LE MICRO - ENSEIGNEMENT

AUTEUR(S)

Claudette Vallières, Division des recherches pédagogiques,
Section des programmes de français, Bureau des Langues,
CFP, 1973, 80 p.

DATE(S)

Février à août 1973.

ECHANTILLON

1 copie (I B 4)

COUT

+ 60 jours/homes

PUBLICATION

Circulation interne

DESCRIPTION

Ce travail est constitué principalement d'une synthèse
d'ouvrages sur le micro-enseignement. Le micro-enseignement
désigne une méthode de formation qui peut être appliquée à
la formation des futurs enseignants. On pourrait le décrire
ainsi: un professeur donne une leçon à 4 ou 5 élèves pendant
quelques minutes, puis il discute de cette leçon avec une
autre personne, qui est habituellement son supérieur. Le
professeur concentre son attention sur une aptitude ou une
technique pédagogique donnée. Il peut également recommencer
le processus en redonnant la même leçon, en tenant compte des
critiques de la première.

référence: I B 3

DOMAINE RECHERCHE PEDAGOGIQUE / Enseignement des langues secondes

TITRE COMPTES RENDUS D'OUVRAGES SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

SECONDES AUX ADULTES

AUTEUR(S) Marcel Pilloud; Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, novembre 1972, 84 p.

DATE(S) Septembre 1972 à mars 1973 (100 jours/hommes)

ECHANTILLON 1 copie (I B 3)

coût 100 jours/hommes

PUBLICATION Circulation interne

DESCRIPTION Ce volume traite de 22 ouvrages portant sur l'enseignement des langues secondes aux adultes, dont dispose la bibliothèque du Bureau des Langues. Huit de ces ouvrages sont des manuels, 14 sont des périodiques. À chaque ouvrage correspond un résumé en français et un compte rendu détaillé rédigé dans la langue de la publication (pour la plupart en anglais).

DOMAINE	RECHERCHE PÉDAGOGIQUE / Enseignement des Langues secondes
TITRE	LES MODES COGNITIFS APPLIQUÉS À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES
AUTEUR(S)	Jacques Le Sieur, Division des recherches pédagogiques, Section des programmes de français, Bureau des Langues, CFF, octobre 1972.
DATE(S)	Septembre - octobre 1972 (± 40 jours/hommes)
ECHANTILLON	Non fourni
COUT	± 40 jours/hommes
PUBLICATION	Circulation interne
DESCRIPTION	Rassembler des articles sur les modes cognitifs appliqués à l'enseignement des Langues. La documentation comprend des photocopies de 23 articles récents parus dans des revues psychologiques concernant: 1) Les modes cognitifs 2) L'interaction de ces modes avec des facteurs tels que les méthodes d'enseignement 3) La méthodologie de la recherche dans ce domaine 4) autres. Des mini-bibliographies accompagnent presque chaque article. Nature: étude psychologique des processus d'apprentissage et de l'acquisition d'une langue seconde.

DOMAINE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE / Enseignement des langues secondes

TITRE LE PROBLEME DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ÉCRIT AUX ADULTES ANGLOPHONES DANS LE CADRE DES COURS DE FRANÇAIS OFFERTS PAR LA COMMISSION DE LA FONCTION PUBLIQUE

AUTEUR(S) J. Mather

DATE(S) 1972

ECHANTILLON 1 copie (I B 1)

COUT

PUBLICATION

DESCRIPTION

Ce document se propose de présenter un cadre général d'analyse pour l'étude du premier problème relatif à l'élaboration d'un cours d'enseignement, celui de la sélection des éléments.

À l'intérieur de ce même cadre d'analyse, on essaie de présenter quelques perspectives nouvelles sur le problème de l'enseignement de la langue écrite, et d'esquisser les grandes lignes d'une théorie générale de l'écrit.

DOMAINE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE / Analyse didactique de cours de langue
 TITRE ENQUÊTE SUR LES COURS CONTINUS

AUTEUR(S) Henri Acoca, directeur du projet; Service de la Recherche,
 Division des Etudes, DIGEP, CFP, juin 1975.

DATE(S) En voie d'exécution - Non terminée (résultats); questionnaires
 imprimés en juin 1975.

ECHANTILLON 1 copie des 4 questionnaires (I A 6)

COUT (non terminée) 1974-1975: \$22,836

PUBLICATION

DESCRIPTION

Cette enquête a pour but d'évaluer le degré de satisfaction
 des professeurs et des étudiants des "Cours continus" et de
 mieux préciser leurs besoins et intérêts. La première étape
 consiste en l'élaboration de quatre questionnaires traitant
 des sujets comme le feed-back, la saturation, la composition
 des groupes et la rotation, etc., dont voici les titres:

- 1) Questionnaire d'enquête sur les "Cours continus"
 au Bureau des Langues: Version de l'étudiant.
- 2) Questionnaire Investigating Language Bureau's
 "Continuous courses": Learner Version.
- 3) Questionnaire d'enquête sur les "Cours continus" au
 Bureau des Langues: Version du professeur.
- 4) Questionnaire Investigating Language Bureau's
 "Continuous courses": Teachers' Version

Les questionnaires sont actuellement les seuls documents
 disponibles. Après le dépouillement des données par ordina-
 teur et leur analyse statistique et pédagogique, viendra la
 création d'un rapport comportant des recommandations pratiques
 et des conclusions générales. Cette enquête s'inscrit dans le
 cadre plus large d'un projet visant au renouvellement de la
 pratique pédagogique aux "Cours continus".

DOMAINE RECHERCHE PEDAGOGIQUE / Analyse didactique de cours de langue

TITRE PROGRAMMED INSTRUCTION VS. CLASSROOM INSTRUCTION: AN

ANNOTATED BIBLIOGRAPHY

AUTEUR(S) Helen Sorhus: Research Service, Studies Division, SDB, PSC, March, 1975, 37 p.

DATE(S) 1973-1975

ECHANTILLON 1 copie (I A 5)

COUT \$979.

PUBLICATION Internal circulation

DESCRIPTION

This document contains a short introduction on some basic principles of programmed instruction, (PI), followed by resumes of 27 articles and books in English on the subject. A number of the works chosen are summaries of trends in PI, one is an example of a programmed ESL course, and the majority are concerned with evaluating PI as an effective learning tool, some experimentally, others theoretically.

The articles resumed are collected under the title "Articles on Programmed Instruction". The books are available through the Language Bureau Library.

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE PEDAGOGIQUE / Analyse didactique de cours de langue seconde	EQUIVALENCE DES METHODES DC-LFI - BERLITZ	Claudette Vallières, Division de la recherche, DIGEP, CFP, 1974, 6 p.	1974	Non fourni		Circulation interne	On trouve dans ce travail une grille d'équivalence entre les méthodes utilisées au Bureau des Langues, et celles uti- lisées dans les écoles Berlitz.

DOMAINE	RECHERCHE PÉDAGOGIQUE / Analyse didactique de cours de langue seconde
TITRE	DOCUMENTATION SUR LE STRUCTURO-GLOBAL
AUTEUR(S)	Jacques Le Sœur Division des recherches pédagogiques, Section des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, mars 1973.
DATE(S)	Janvier à mars 1973 (± 40 jours/hommes)
ECHANTILLON	Non fourni
COUT	± 40 jours/hommes
PUBLICATION	Circulation interne
DESCRIPTION	Rassembler une documentation générale portant sur la description et les objectifs des méthodes audio-visuelles structuro-globales selon les principes de l'école de Saint- Cloud. Cette étude bibliographique rassemble 15 articles de revues, de 1966 à 1972. Les articles portent sur la méthodo- logie audio-visuelle structuro-globale et sur la correction phonétique par la méthode verbo-tonale.

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	COUT	PUBLICATION	DESCRIPTION
RECHERCHE PEDAGOGIQUE / Analyse didactique de cours de langue seconde	RAPPORT SUR L'ENSEIGNEMENT CYBERNETIQUE	Raymond Lamérand Section des recherches pédagogiques, Division des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, circa 1970, 80 p. & appendices.	1970	1 copie (I A 2)		Circulation interne	Le travail comporte une description des diverses formes d'enseignement (traditionnel, individualisé, personnalisé, par ordinateur). Il décrit les différents points de l'enseigne- ment cybernétique et se termine par des recommandations. Il tire ses informations de l'ouvrage A Theoretical Model For Programmed Language Instruction par Klans Bung.

référence: I A 2

- (1) Ce numéro fait référence à la table des matières
- (2) Les coûts sont indiqués seulement pour certains projets pour lesquels il fut possible de trouver des données; ces dernières ne sont toutefois qu'approximatives.
- (3) La plupart des recherches qui ont été faites avant la publication du "Bulletin Pédagogique" et qui étaient jugées utiles pour le personnel du Bureau des Langues, ont été distribuées à chacun.

DOMAINE	TITRE	AUTEUR(S)	DATE(S)	ECHANTILLON	coût (2)	PUBLICATION (3)	DESCRIPTION
RECHERCHE PÉDAGOGIQUE / Analyse didactique de cours de langue seconde	RELEVÉ DE COURS DE FRANÇAIS	Division des recherches pédagogiques, Section des programmes de français, Bureau des Langues, CFP, circa 1966.	1966	Non fourni		Consultation interne	Ce travail est constitué d'une série de fiches comportant neuf renseignements (nom du cours, type, prix, auteur, éditeur etc.) sur 300 cours de français:
							1) 89 sont sur bandes magnétiques
							2) 55 sur disques
							3) 56 sur films
							4) 100 dans des manuels.

IV Perfectionnement en gestion et formation professionnelle
(section non pertinente à l'étude)

V Inventaires

A- Inventaires de travaux

1. Inventaire de travaux, oct. 1970
2. Inventaire de travaux, nov. 1971
3. Inventaire de travaux, déc. 1972
4. Inventaire de travaux pédagogiques, linguistiques et autres, mai 1974

B- Divers

1. Matériel pédagogique disponible, juillet 1973
2. Research Highlights, 1973
3. Inventory of Universities, Association and Institutions as Potential Leaders of the SDB Scientific Journal, Feb. 1975.

N.B. Les numéros de référence sont ceux de l'inventaire, préparé par Mme Darlen Neufeld: "Survey of Publications and Documents of the Research Service, S.D.B."

I- Analyse des erreurs

1. Error Analysis: What the Teacher can do
2. Errors: A New Perspective/Les erreurs: posons le problème autrement
3. L'analyse des erreurs: Etat actuel de la recherche
4. Developmental Process of Language Acquisition (Second Language Acquisition of Adults): The State of the Art
5. Error Analysis: this State of the Art
6. Interlanguage: the State of the Art
7. Theories of Language Learning Strategies: the State of the Art
8. The Theory of Interlanguage in Relation to Adult Second-Language Learning: A Review of the Literature
9. The Error is Human

J- Considérations théoriques dans l'apprentissage d'une langue seconde

1. The Analogy Between First and Second Language Learning, with an Annotated Bibliography
2. L'analogie entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui d'une langue seconde, suivie d'une bibliographie annotée
3. Habit and Cognition in Second Language Learning
4. Habitude et cognition dans l'apprentissage d'une langue seconde
5. Translation and Second Language Learning: Should the Mother Tongue Really be Discouraged?
6. Traduction et enseignement d'une langue seconde: Faut-il bannir la langue maternelle?

III Etudes de besoins

A- Guides et résumés des études de besoins

1. Etudes de besoins

B- Etudes de besoins de formation (sections non pertinentes à l'étude: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-11-13-14)

10. Managers' Perceptions of Problems Arising from a Bilingual and Bicultural Milieu
12. VTR Needs Study Report

F- Syntaxe comparative

1. Function and Form Labels for Tagmemic Analysis - English and French
2. A Study on Conditional Clauses in French and English
3. Une étude contrastive de la syntaxe de la rédaction administrative française et anglaise

G- Expressions figées

1. Fixed Expressions in the Canadian Context
2. To Hear Ourselves: Implications for Teachers of English as a Second Language
3. The Importance of Fixed Expressions in Oral Spontaneity
4. The Two-Word Verb Matrix: An Aid to the Teaching of Oral English
5. Two-Word Verbs in the Canadian Context

H- Register Studies in English

1. Linguistic Analysis of Administrative Writing
2. ESL Curriculum Development: The Role of Linguistic Research Projects
3. Measuring Register Characteristics: A Prerequisite for Preparing Advanced Level TESOL Programs
4. Measuring Register Characteristics
5. Measuring Register Characteristics: Implications for TESOL Curriculum Development
6. Register Constraints on the Choice of the English Verb
7. Report on Phase I AAC/ASE - A Study on Verb Usage in Two Varieties of English Administrative Correspondence and Boardroom Discussion
8. Inventory of Information on Lexical Verbs and Verb Structures in Administrative Correspondence and Boardroom Discussion
9. Looking into the Characteristics of Spoken and Written English: A Report on the Ongoing Applied Linguistic Projects of the Research Division, Directorate of Studies, SDB, PSC
10. The English Modal Auxiliaries Frequency and Usage in Boardroom Discussion
11. Describing the Grammatical - Statistical Patterns in Registers: Towards the Making of Pedagogical Grammars

I - Corpus Selection

1. Syntactic Analysis of Spoken English - Compilation of the Corpus
2. SASE: Original Documents
3. SASE: Original Documents
4. The Corpus for Syntactic Analysis of Written English

II - Analysis of the Data

1. SASE/SASE Catalogues of Functions Labels and Form Labels
2. SASE Example Sentences
3. SASE: Guidelines for Correction
4. SASE: Handwritten Analyses
5. SASE: Guidelines for Analyses and Practice Sentences
6. SASE Handling of Problems of Analyses
7. Changes in Analyses from SASE to SASE Projects
8. SASE: Handwritten Analyses

III - Data Processing

1. Documents on Sequencing of ASFP/ASFE and SASE/SASE Printouts
2. SASE/SASE Guidelines for Interpretation of Characters
3. SASE/SASE Sample Computer Catalogues of Labels
4. SASE/SASE Documents Used in Phase I and Phase II Corrections
5. Implementations and Data Processing: The Syntactic Analysis of Spoken English and the Syntactic Analysis of Written English

IV - Results

1. Syntactic Analysis of Spoken English
2. Syntactic Analysis of Written English

V - Interpretation of Results

1. Complexity in the SASE/SASE Printouts
2. A Comparative Study of the Syntactic Characteristics of Formal/Informal Discussion and Administrative Correspondence
3. Derivational Complexity and the Complexity Index
4. Syntactic Analysis of Spoken and Written English
5. A Comparative Study of the Syntactic Characteristics of BEL Dialogues and Formal/Informal Discussion

II- Le corpus

1. Description formelle du corpus de l'analyse syntaxique
2. ASFP: Documents originaux
3. Les textes de l'analyse syntaxique du français écrit (ASFE)
4. ASFE: Textes originaux

III- L'analyse manuelle

1. ASFP: Analyse manuscrite (dactylographiée)
2. Analyse tagmémique du français parlé: catalogue des étiquettes
3. Analyse syntaxique - mini-corpus: phases II et III
4. ASFE: Analyse manuscrite
5. Analyse tagmémique du français écrit: catalogue des étiquettes

IV- Rapports et informations sommaires

1. Analyse syntaxique du français parlé
2. Analyse syntaxique du français écrit
3. Rapport intermédiaire analyse syntaxique du français écrit
4. Analyses syntaxiques du français

V- Résultats finaux

1. Analyse syntaxique du français parlé (ASFP)
2. Analyse syntaxique du français écrit (ASFE)
3. Analyse syntaxique du français parlé - Révisée (ASFP-B)
4. La syntaxe de VIF
5. La syntaxe de LFI
6. L'ordre des structures dans l'imprimé

VI- Interprétation et utilisation des résultats

1. Prévisions syntaxiques pour DC II
2. Etude de fréquence des verbes de l'analyse syntaxique du français parlé
3. L'analyse tagmémique appliquée à l'enseignement du français au Bureau des Langues
4. Analyse syntaxique du français parlé: résultats par ordre de fréquence
5. Etude syntaxique: Locutions verbales diverses
6. Elements of Transition in French
7. A Study on Conditional Clauses in French and English
8. Une étude comparative de la syntaxe de la rédaction administrative française et anglaise

1. Analyse syntaxique du français parlé
2. Propositions pour une formalisation de la méthode tagmémique d'analyse syntaxique
3. Introduction à l'analyse tagmémique - synthèse du livre de W.A. Cook
4. Échantillons de phrases de l'analyse tagmémique (ASFE)
5. Explication sommaire de l'analyse tagmémique
6. Summary of Tagmemic Consultation Sessions/Résumé des sessions tagmémiques de consultation

I- Le mode d'analyse

Les projets ASFP et ASFE

1. Analyse syntaxique de VIF-1
2. Une ébauche d'analyse tagmémique du français
3. Analyse tagmémique (sigles) et explication des symboles
4. Analyse syntaxique de VIF-II (dialogues) : analyse manuscrite dactylographiée
5. Analyse syntaxique de VIF-II (dialogues) : Résultats
6. VIF-II : Relevé des structures et des schémas
7. VIF-II : Méthodologie
8. Analyse manuscrite de Dialogue Canada I
9. La syntaxe de Dialogue Canada I
10. Analyse de Dialogue Canada programme (B + D)
11. Analyse syntaxique d'un corpus spécialisé : corpus et analyse manuscrite
12. Analyse comparative de DC et d'un mini-corpus de Radio-Canada

D- Syntaxe du français

1. Etude lexicologique vocabulaire spécialisé

IV- Corrélation entre l'enquête de vocabulaire et le dépouillement du Robert

1. Relevé des unités lexicales et syntagmatiques dans "VIF"
2. VIF-II : Index lexical et syntagmatique - liste par leçon
3. Etude comparative du vocabulaire de DC I, VIF, FF, et de l'enquête lexicologique

III- Études de vocabulaire : Unités lexicales et syntagmatiques

II Recherches Linguistiques

A- Phonologie

1. Initiation à la phonologie différentielle du français et de l'anglais, à l'usage des professeurs de langues et de l'enseignement dans l'enregistrement de Voix et Images de France (1er et 2e degrés)
3. Syllabaire de la langue française et Travaux connexes : Description et directives pour la poursuite des recherches en cours
4. Syllabaire de la langue française

B- Morphologie

1. Données morphologiques
2. Etudes morphologiques
3. La conjugaison en français écrit
4. La morphologie de la conjugaison en français écrit
5. Classification des formes verbales

C- Etudes Lexicologiques en français

- I- Enquête sur le vocabulaire écrit du français contemporain

1. L'analyse lexicologique
2. Enquête sur le vocabulaire : Le corpus
3. Corpus de l'enquête sur le vocabulaire
4. Enquête sur le vocabulaire : Imprimés d'ordinateur des données statistiques sur le corpus
5. Traitement automatique des données
6. Enquête sur le vocabulaire : Mots en contexte (imprimés d'ordinateur)
7. Enquête sur le vocabulaire : Résultats du décodage
8. Enquête sur le vocabulaire : Résultats du projet
9. Enquête sur le vocabulaire : Présentation orale des résultats
10. La valeur linguistique des données mécanographiques
11. La statistique linguistique
12. Enquête sur le vocabulaire : Décodage abrégé

II- Dépouillement du Robert

1. Dépouillement du Robert : Relevé des Noms, adjectifs, verbes
2. Dépouillement du Robert : Classement des noms, adjectifs, verbes en niveaux
3. Dépouillement du Robert : Classement des noms, adjectifs, verbes en "usités" et "peu usités"

I Recherches pédagogiques

A- Analyse didactique de cours de langue seconde

1. Relevé de cours de français
2. Rapport sur l'enseignement cybernétique
3. Documentation sur le structuro-global
4. Equivalence des méthodes DC - LFI - Berlitz
5. Programmed Instruction vs Classroom Instruction
6. Enquête sur les cours continus

B- Enseignement des langues secondes

1. Le problème de l'enseignement du français écrit aux adultes anglophones dans le cadre des cours de français offerts par la C.F.P.
2. Les modes cognitifs appliqués à l'enseignement des langues
3. Comptes rendus d'ouvrages sur l'enseignement des langues secondes aux adultes
4. Comptes rendus sur le micro-enseignement
5. La gestuelle et l'enseignement
6. La langue administrative d'expression française dans le contexte fédéral
7. An Experimental Study into the Effects of Learning a Second Language in a Work Environment

C- Laboratoires de langues

1. Laboratoires de langues : Problèmes et orientation
2. Inventaire de travaux sur les laboratoires de langues
3. Critique des exercices pour le laboratoire de langues

D- Jeux linguistiques

1. Le Franco-Fun
2. Rapport sur l'implantation des jeux linguistiques Franco-Fun

Cet inventaire a été préparé par Mme Lorraine Lussier-Gouin

du Service de l'Évaluation à partir de plusieurs inventaires dont

celui qui a été compilé par Mme Darlen Neufeld et M. Jacques

Belzile, tous deux du Service de la Recherche.

Cette annexe n'inclut pas les nombreux travaux dont les résultats

n'ont pas donné lieu à un rapport spécifique de recherche, mais

ont débouché directement sur l'élaboration de nouveaux programmes.

INVENTAIRE DE TRAVAUX
DE RECHERCHE AU SERVICE DU
BUREAU DES LANGUES

- Le recrutement devra viser à pourvoir la recherche en personnel compétent non seulement en linguistique, mais aussi en pédagogie, en didactique des langues et en recherche fondamentale.

AVENIR DE LA RECHERCHE

Conclusions

Les deux pivots de la recherche, depuis 1973, sont le Service de la Recherche et le Service des Programmes expérimentaux. La réorganisation en cours prévoit le fusionnement du premier avec le Service de l'Elaboration.

La recherche sera désormais étroitement reliée aux besoins de l'Organisation et réalisée dans tous les secteurs d'activités de la Division des Etudes.

Cette façon d'envisager l'avenir de la recherche semble rallier la majorité des suffrages.

Recommandations:

- Le processus de décloisonnement déjà amorcé devrait être poursuivi.
- On doit veiller à accroître les relations entre les clients et les praticiens afin d'en arriver à une collaboration plus étroite.

Conclusions

Au début, le nombre de personnes affectées en permanence à des tâches proprement de recherche a été assez limité. A compter de 1973, la diversification de l'objet de la recherche et l'addition d'une nouvelle clientèle (celle du BFP) ont nécessité un accroissement considérable du personnel de recherche qu'on retrouve alors et au service de la Recherche et aux Programmes expérimentaux.

On ne peut évaluer la compétence du personnel de la recherche sans distinguer entre le personnel permanent et le personnel temporaire (professeurs et étudiants), le premier ayant fait preuve, dans l'ensemble d'une compétence indéniable. Quant au personnel temporaire, le coeur pouvait difficilement y être, dans le cas des professeurs, tandis que chez les étudiants, il va de soi, l'expérience faisait défaut.

Dans certains cas, on aurait pu améliorer le rendement du personnel moins bien préparé par un entraînement suivi, mais ce personnel était si changeant qu'on ne pouvait y songer sérieusement.

Recommandations:

- On devrait prévoir, à l'intention du personnel de recherche déjà en place, des stages de perfectionnement.

- On devrait donner aux meilleurs éléments la possibilité de faire carrière en recherchant le système de promotions (déjà prévu par l'Organisation) qui leur permette d'accéder à des niveaux supérieurs sans pour autant avoir à faire de la gestion.

CHANGEMENTS

Conclusions:

Dans l'ensemble, les changements, surtout dans l'organisation et dans le personnel, ont été un facteur négatif. Ils ont rendu très difficile une planification à long terme qui aurait pu donner à l'Organisation la stabilité et la sécurité indispensables à son rendement optimal. Deux exceptions majeures à la règle: la création de l'Institut et le fusionnement des deux bureaux. Dans ce dernier cas, cependant, l'application à travers toute la DIGEP du système de gestion par projets a pu causer quelque difficulté.

D'autres changements sont prévus et déjà engagés pour l'année en cours. Ils sont généralement bien perçus. On y voit l'indication d'une évolution positive dans les objectifs de la recherche, dans l'attitude des administrateurs vis-à-vis de celle-ci et dans l'attitude des chercheurs à l'endroit des opérations.

Recommandations:

- On devra veiller à établir une planification à long terme susceptible d'atteindre son objectif, soit celui d'assurer de la continuité à l'intérieur de l'Organisation en réduisant le plus possible le nombre d'improvisations.
- Il faudrait intégrer davantage la notion de gestion par projets aux exigences de la recherche par la création de sous-projets, sans pour autant perdre de vue l'objectif global de la recherche en cause.

- On devra préciser la politique relative à la diffusion, y compris le droit des individus à publier;
- Il importe de mettre au point les mécanismes susceptibles d'assurer l'application de cette politique.
- Si on doit établir une priorité dans la diffusion, on devra d'abord assurer une diffusion interne adéquate.
- Tout projet de recherche devrait être suivi d'un rapport final dont la perspective de publication pourrait influencer sur la qualité du travail.
- On devrait prendre tout autre moyen susceptible d'assurer la diffusion adéquate des travaux de recherche, entre autres:
 - publication, remise régulièrement à jour, d'un catalogue;
 - rencontres périodiques d'information sur la recherche;
 - sessions d'étude plus nombreuses à l'intérieur du groupe enseignement de la DIGEP;
 - collaboration à la revue scientifique que la Commission de la Fonction publique doit lancer incessamment.
- Dans la mesure où l'Organisation pourrait profiter d'échanges avec des organismes extérieurs, favoriser ces contacts.

Si on évalue globalement la diffusion de la recherche en tenant compte de tous les genres de recherches qui ont pu être réalisées (recherches méthodologiques, mais aussi travaux proprement de recherche, à caractère plus théorique) on doit dire qu'elle a été plutôt mince. Les recherches méthodologiques et les cours auxquels elles ont servi de fondement ont reçu la grosse part de cette mince diffusion qui a eu pour résultat le plus appréciable l'utilisation interne généralisée du matériel didactique préparé par le Bureau des langues.

Si la diffusion des travaux de recherche a été si restreinte, cela tient surtout aux raisons suivantes :

- L'instabilité de l'Organisation a rendu difficile l'établissement de politiques précises notamment en matière de diffusion.

- La Direction n'a pas vu l'importance de la diffusion pour la recherche.

- La Direction n'a pas compris l'intérêt que certains projets pouvaient présenter pour l'extérieur.

- On n'a jamais établi de mécanismes efficaces de diffusion.
- Il y a eu manque de communication horizontale entre les divers secteurs de l'Organisation.

Récemment, toutefois, on a semble vouloir adopter une attitude plus compréhensive en ce qui concerne la diffusion des travaux de recherche. En effet, dans l'énoncé de politique de 1973, la diffusion figure parmi les objectifs premiers du Service de la Recherche.

Le faible impact de la recherche à l'intérieur de l'Organisation est dû principalement aux causes suivantes :

- Absence de planification à long terme de sorte que souvent un projet de recherche était lancé en même temps que le projet d'élaboration dont il aurait dû, en principe, être le fondement.

- Absence, ou presque, de diffusion des résultats de la recherche.
- Manque d'intégration des divers secteurs du Bureau des Langues.

C'est encore cette absence de diffusion qui est la cause principale du faible impact de la recherche à l'extérieur.

Recommandations :

- La recherche doit être conçue comme un outil dynamique de changements, d'améliorations.
- La recherche doit toujours demeurer étroitement reliée aux besoins réels de ses clients perçus soit comme gestionnaires, soit comme formateurs, soit comme apprenants.
- La recherche ne doit pas concentrer ses efforts uniquement sur des projets reliés à une application immédiate; elle doit avoir un certain degré de liberté dans l'exploration d'avenues possibles, liberté qu'on veillera à lui garder en continuant d'accorder à la recherche fondamentale et à la prospective la part qui leur revient.

Malheureusement, cet énoncé de politique n'a pas eu tous les résultats escomptés tant à cause d'une absence de communication horizontale et verticale qu'à cause d'une discontinuité qui en rendait l'application difficile, absence de communication et discontinuité beaucoup moins accentuées, toutefois, que dans les années antérieures.

Recommandations:

- S'assurer à l'avenir que tout énoncé de politique touchant la recherche soit clairement formulé, ne laissant rien à l'arbitraire ou à une interprétation trop libre.
- Une fois la politique clairement établie, s'assurer que tous en sont au courant et en comprennent toutes les implications.
- Que la "base" ne soit pas seulement témoin impuissant de la mise en place de mécanismes destinés à favoriser l'application de cette politique, mais participe réellement à leur mise au point.

ROLE DE LA RECHERCHE DANS LE PASSE

Conclusions

Jusqu'en 1973, à quelques exceptions près, on n'a fait de la recherche qu'en linguistique, recherche toujours applicable, en principe, mais rarement appliquée, mise à part la recherche méthodologique faite par les laborateurs eux-mêmes. Celle-ci, en effet, a eu un impact interne considérable sur l'enseignement des langues. D'ailleurs, c'est presque exclusivement grâce à cette recherche méthodologique, habituellement refletée dans des cours, que le Bureau des langues a pu avoir un certain impact, si mince fût-il, sur l'extérieur.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Notre mandat consistait, en partie, à décrire le passé de la recherche. Nous avons tenté de le faire le plus honnêtement possible, ce qui nous a conduits à mettre à jour surtout des faiblesses résultant de changements fréquents de tous ordres et d'un manque de planification, conséquences inévitables de la croissance extraordinairement rapide du Bureau des Langues.

Nous avions aussi comme mandat d'essayer de déterminer quel était l'avenir prévisible de la recherche. Cette prévision de l'avenir, nous la ferons à partir du passé de la recherche et de ce que nous savons de la réorganisation prévue pour l'année en cours et déjà engagée. Nous ferons ressortir les conclusions propres à chacun des thèmes traités dans le rapport, conclusions que nous ferons suivre de recommandations susceptibles de corriger les lacunes ou d'améliorer les points forts.

POLITIQUE EN MATIERE DE RECHERCHE

Conclusions

De 1965 à 1971, le rôle de la recherche était mal défini.

Cela tient au fait que, d'une part, la majorité des chercheurs étaient également laborateurs et que, d'autre part, la priorité allait à

l'élaboration. En conséquence, on ne voyait pas l'urgence d'établir une politique définie concernant la recherche.

Sans doute la création de l'Institut, a-t-elle amené l'identification de la fonction recherche, mais ce n'est qu'en 1973, lors du fusionnement des deux bureaux, qu'a été énoncé une politique bien définie concernant la recherche.

Conclusions et recommandations

Service de l'Elaboration:

- Recherches pour Français Fonctionnel et Dialogue Canada 2,
Bloc IV.

Service de l'Evaluation:

- Recherches en psychométrie.

- La Division des Etudes a besoin de chercheurs qui soient des généralistes capables de répondre aux besoins divers et immédiats de la clientèle plutôt que des chercheurs hautement spécialisés. Si un projet exigeait des recherches très spécialisées, on pourrait alors avoir recours aux universités avec les avantages suivants:
- pas besoin d'embaucher ces personnes à haut salaire;
- on n'aurait pas à s'ingénier à leur trouver un autre travail, le premier étant terminé.

TRAVAUX DE RECHERCHE EN COURS

Service de la Recherche:

- Motivation - personnel enseignant
- Psychologie de l'apprentissage: adulte anglophone
- Analyse des erreurs
- Fondement des cours de français, langue seconde
- Utilisation du programme aux cours continus
- Préparation de grammaires pédagogiques
- Techniques complémentaires - expression libre
- Recherche sur le type d'enseignement
- Sugestologie et personnalité/motivation des étudiants
- Analyse des théories de l'apprentissage chez les adultes
- Recherches bibliographiques
- Attention span of adult language learners
- Acceptability of types of language Errors
- Proposal of a package of projects for the design of modules centering on the development of job-related communicative skills.

Programmes expérimentaux:

- Potentiel de l'apprenant adulte
- Apprentissage et cybernétique
- Rôle du professeur de langue
- L'educateur d'adultes
- Modèle d'auto-apprentissage
- Sugestologie

La recherche doit:

- être un outil dynamique de changements et d'améliorations;
- répondre aux besoins réels des clients.

3. Genres de recherche

A peu près tous favorisent les deux genres de recherche dont il est question ci-dessus, soit "à long terme" et "à court terme", mais ils insistent pour qu'on ne confonde pas la recherche "à long terme" avec la recherche hautement spécialisée qu'ils laissent aux universités, avec lesquelles on pourrait tout au plus collaborer. Deux interviewés, toutefois, voient comme souhaitable la réalisation de ce genre de recherche à la Division des Etudes. Cependant, si souhaitable qu'elle soit, elle demeure, semble-t-il, un luxe qu'on ne peut s'offrir faute d'argent et de temps.

4. Personnel de la Recherche

Voici, en vrac, quelques points touchant le personnel de la Recherche et dont on doit tenir compte dans le futur:

- dans la mesure où ils n'aspirent pas à des postes de gestion, les chercheurs sont limités dans leur plan de carrière;
- Le plan de formation et de perfectionnement des chercheurs devrait prévoir des stages d'initiation à la recherche et des stages de recyclage;
- Il faut accroître le nombre de chercheurs seulement dans la mesure où cet accroissement peut influencer l'efficacité de la recherche;
- Il faut rappeler aux chercheurs qu'ils sont dans un contexte de travail au gouvernement et non à l'université;

Nous avons tenté ici de rattacher les diverses opinions à un certain nombre de troncs communs en tenant compte, toutefois, des nuances significatives qui pouvaient exister de l'une à l'autre.

1. Structure de la recherche

Un certain nombre d'intervistes souhaitent que la recherche soit décentralisée. Ils visent alors la recherche "à court terme", étroitement reliée aux besoins immédiats des Opérations. Pour ce qui est de la recherche "à long terme", fondamentale, de base, répondant à des besoins moins immédiats mais réels, d'aucuns la voient réalisée par les éducateurs spécialisés, d'autres, à forfait, par des organismes extérieurs, d'autres enfin, par un service central qui ferait de la consultation et qui verrait également à la planification générale et à la coordination de la recherche faite dans les Opérations, en vue d'éviter le doublement.

Par ailleurs, un nombre à peu près égal de personnes tout en ayant identifié comme les premières deux genres de recherche, soit "à long terme" et "à court terme", (voir acception ci-dessus) n'ont pas lié nécessairement cette distinction à un besoin de décentralisation.

Enfin, une personne nous a fait part de ses craintes vis-à-vis du regroupement de la Recherche et de l'Elaboration sous "Recherche et Développement". Elle craint en effet que le budget de la recherche ne se confonde avec celui de l'Elaboration, à l'avantage de ce dernier, dans la mesure où on viserait surtout à la production. Il y aurait alors danger que la recherche redevienne le parent pauvre.

2. Buts de la recherche

La recherche ne doit pas :

- servir les besoins personnels des chercheurs;
- avoir pour but d'établir notre réputation.

recherche, le développement et l'évaluation. Cette expérimentation aura pour but de vérifier l'efficacité de ces méthodes et des principes psycho-pédagogiques qui les sous-tendent, compte-tenu du milieu, des étudiants, des professeurs, etc. Cette expérimentation aura aussi pour but d'adapter la méthode au milieu spécifique où elle sera utilisée, (Bureau des langues, etc.), et d'en améliorer éventuellement l'efficacité. Le Service des Programmes Expérimentaux conduira les recherches nécessaires pour assurer l'expérimentation prévue. Ces recherches pourront être conduites soit à l'intérieur du groupe des projets expérimentaux, soit à l'extérieur en collaboration avec d'autres services.

Conséquence de cette nouvelle orientation: l'activité de ces services est non seulement en réponse à des besoins de divers éléments de l'Organisation (formation linguistique, formation professionnelle, et formation en gestion), mais aussi, et ceci en majeure partie au Service de la Prospective, à des besoins liés à priori à l'ensemble de l'activité de la DIGEP. Dans ce dernier cas, on s'occupera des fondements mêmes de l'éducation des adultes. Les projets suivants reflètent cette orientation: satellite, téléconférence, continuing education systems, suggestopédie, session expérimentale, etc.

La recherche ne se fera pas uniquement dans ces secteurs mais sera réalisée dans une certaine mesure dans les autres secteurs de la Division des Etudes: évaluation, consultation et média d'apprentissage de sorte que la recherche ne sera plus réservée à un seul groupe distinct.

POINT DE VUE DES INTERVIEWES

Comment les interviewées - ceux qui ne font pas partie de l'Administration actuelle - voient-ils, pour leur part, l'avenir de la recherche? Quelle similitude existe-t-il entre leur vision de l'avenir et celle de l'Administration?

- d'autre part, la recherche sera dorénavant directement
reliée aux projets à développer : étude des clientèles et
des besoins de formation comme aussi réponses à apporter
à des besoins immédiats de tel ou tel programme.

Ces transformations vont se refléter sur les structures de la
Recherche. La recherche de base sera distribuée dans l'ensemble des
Etudes. Quant à la recherche directement liée aux besoins immédiats
des programmes, elle sera beaucoup plus liée au cadre opérationnel
qu'elle ne l'a été jusqu'à maintenant. Cette nouvelle orientation, du
même coup, assure la pertinence de la recherche et la décloisonne comme
activité professionnelle.

Transformations touchant les Programmes expérimentaux

Au niveau des Programmes expérimentaux, une réorientation est
déjà engagée; cette réorientation donnera lieu à l'établissement de deux
services distincts : celui de la Prospective et celui des Projets
expérimentaux.

La prospective aura comme fonctions d'identifier les futurs
désirables pour le DIGEP en pédagogie. L'identification de ces futurs
désirables se fera aux trois niveaux suivants : la recherche prospective,
l'exploration des innovations reliées à l'extérieur de la DIGEP et la
présence aux intuitions et à la créativité des praticiens de la DIGEP.

Le service préparera et mènera, pour le compte de la DIGEP,
des activités d'ordre expérimental tant au plan du contenu qu'au plan du
processus suite aux résultats des recherches faites par ce service.

Le Service des Projets expérimentaux lui, assurera l'expérimentation
systématique à long terme de nouvelles méthodes d'apprentissage,
de nouveaux programmes, de nouvelles techniques qui auraient été analysés,
étudiés et testés par d'autres services, notamment la prospective, la

AVENIR DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous comptons étudier les plans de l'Administration relatifs à l'avenir de la recherche. Nous passerons ensuite à l'analyse des données recueillies à ce propos, lors des interviews, pour voir dans quelle mesure les plans de l'Administration correspondent à l'attente des interviewés. Enfin nous donnerons un aperçu des travaux de recherche en cours à la Division des Etudes. Dans ce dernier cas, nous ne nous intéresserons qu'aux projets concernant de près ou de loin la formation linguistique.

PLANS DE L'ADMINISTRATION

Nous avons déjà indiqué les plans d'avenir de l'Administration concernant la recherche, dans le chapitre traitant de l'historique de la recherche au Bureau des Langues. Nous nous contenterons donc de rappeler ici, de façon très succincte, pour les besoins de la cause, les grandes lignes de la réorganisation qui s'entame.

Les transformations envisagées touchent et le Service de la Recherche et les Programmes expérimentaux dans la mesure où l'expérimentation est partie intégrante de la recherche.

Transformations touchant le Service de la Recherche

Ces transformations se feront à deux plans:

- d'une part, il y aura fusionnement du Service de la Recherche avec celui de l'Elaboration (R & D français), (R & D anglais);

Avenir de la recherche

CHAPITRE VII

REMARQUE

En résumé, l'opinion des interviewés sur le personnel de la recherche est favorable. Ce qui confirme cette opinion, c'est qu'ils s'accordent à dire que, dans l'ensemble, ce personnel a accompli du bon travail.

Ce qui précède laisse entendre qu'on aurait pu toutefois apporter quelques améliorations à la situation, moyennant certaines conditions. En effet:

- on aurait pu combler les lacunes dans la formation du personnel, s'il avait été moins changeant;
- on aurait pu conserver certains chercheurs particulièrement doués si la philosophie des promotions n'avait pas été: "Bon en recherche, bon ailleurs".

La recherche avait-elle besoin de chercheurs spécialisés? Selon un interviewé, elle n'en a jamais eu besoin - du moins jusqu'à ces dernières années - parce qu'elle n'a pas eu à faire d'études spécialisées. La situation est maintenant quelque peu différente et, selon quelques-uns, il serait peut-être souhaitable que la recherche s'assure les services de quelques spécialistes de pointe, ayant une grande expérience de la recherche en linguistique, par exemple.

Voilà pour le calibre du personnel permanent de la recherche. Si un exemple pouvait ajouter au tableau, nous nous permettrions de reprendre celui que nous a fourni un interviewé à savoir que, si la recherche du Bureau des langues a réalisé l'analyse syntaxique du français et de l'anglais c'est que l'Université Laval (Québec) et l'Université de Montréal, à qui on avait songé à confier le travail, le jugeait difficilement réalisable pour ne pas dire irréalisable.

Personnel temporaire

Professeurs:

Il est plus difficile d'évaluer de façon équitable, le calibre des professeurs qui ont été à la Recherche à l'occasion. Etant donné les circonstances peu motivantes qui entouraient habituellement leur affectation temporaire à la Recherche (vacances d'été, pas d'autre choix, très courte durée du stage, etc.), on comprendra leur manque d'intérêt.

Étudiants:

Au début, on ne choisissait pas nécessairement des étudiants qui se spécialisaient en linguistique appliquée. Au cours des dernières années, on a accordé la préférence à ceux-ci, ce qui a pu ajouter à l'intérêt au travail. Mais l'intérêt au travail peut-il suppléer au manque d'expérience et permettre de parler de chercheurs-étudiants "de calibre" si ce n'est en puissance?

Comme nous l'avons déjà indiqué, il s'est fait de la recherche dans divers secteurs du Bureau des Langues. Notre intention ici, n'est pas d'évaluer la compétence des personnes qui ont pu faire de la recherche à l'occasion, comme celle que requiert nécessairement toute élaboration de cours. Notre évaluation porte sur le personnel qui a été affecté à une activité proprement de recherche.

Il serait difficile de résumer de façon adéquate les opinions des interviewés en ce qui a trait à la compétence du personnel permanent et le personnel temporaire, celui-ci incluant les professeurs de passage et les étudiants.

Personnel permanent

Un certain nombre d'interviewés (13) n'ont pas répondu à la question concernant le calibre du personnel de la recherche: n'ayant pas été en contact avec la recherche suffisamment longtemps ou assez souvent, ils ne se sentaient pas en mesure de porter un jugement équitable sur ce point.

Ce qui ressort de la presque totalité des réponses obtenues, c'est que, pris globalement, le personnel permanent de la recherche a toujours été de calibre bien acceptable, fort même, dans certains cas. Quelques interviewés ont jugé bon de nuancer leur appréciation globale en ajoutant que les responsables de la recherche avaient toujours fait preuve de compétence; quant à leurs collaborateurs, ils avaient, en général la compétence académique requise, très souvent doublée d'une bonne expérience de l'enseignement. Si, au départ, la compétence en recherche proprement dite a pu leur faire défaut, ils se sont formés à la tâche. La compétence du groupe a toujours pu suppléer à la compétence moins marquée, au départ, de certains individus.

A compter de 1973, toujours avec le fusionnement des deux bureaux, l'activité proprement de recherche se trouve répartie dans deux services: celui de la Recherche et celui des Programmes expérimentaux. On trouvera ci-dessous des tableaux indiquant les effectifs de ce dernier Service au cours des trois dernières années.

Effectifs des Programmes expérimentaux

1973	Septembre 1974	Janvier 1975
PE -5	EDS-5	1
EDS-4	EDS-4	1
EDS-1	EDS-3	2
LAT-1	EDS-2	5
	EDS-1	5
	LAT-2	1
	LAT-1	6
		16

En 1973, de même qu'en 1974, environ 12% de ces effectifs travaillaient à des projets de recherche reliés à la formation linguistique et en 1975, environ 15%.

Comme il s'est fait aussi une part de recherche au Service de l'Elaboration, nous avons cru bon inclure des données sur les effectifs de ce Service des trois dernières années.

Effectifs de l'Elaboration (% affecté à la recherche)

1973	Septembre 1974	Janvier 1975
EDS-5	EDS-5	1
PE -5	EDS-4	2
EDS-3	EDS-3	4
EDS-2	EDS-2	10
EDS-1	EDS-1	6
LAT-1	SI -1	1
		24
		(5%)
		23
		(15%)

A compter de l'été de 1969, l'activité proprement de recherche se résu-
 mait à l'analyse syntaxique (tagmémique) du français, emploi à
 plein temps de deux personnes. Chaque été, à l'occasion des vacances,
 des étudiants (4 ou 5) se joignaient à l'équipe permanente. En 1971,
 cette dernière comptait trois membres.

En 1970, parallèlement à la première, une équipe permanente de
 quatre personnes était affectée à l'analyse syntaxique de l'anglais.

Ces deux équipes ont oeuvré, chacune de son côté, dans le
 domaine linguistique uniquement, jusqu'en 1973, date du fusionnement du
 Bureau des Langues et du Bureau du Perfectionnement et de la Formation
 du personnel. A partir de ce moment, les deux équipes n'en ont formé
 qu'une dont les recherches étaient désormais axées non plus seulement
 sur la linguistique, mais aussi sur la pédagogie et les études de besoins.
 Cette diversification de l'objet de la recherche, combinée à
 l'acquisition d'une nouvelle clientèle, entraîna un accroissement consi-
 dérable des projets de recherche. Il a fallu augmenter les effectifs.
 On trouvera, ci-dessous, des tableaux indiquant les effectifs des trois
 dernières années, dont environ 60% furent affectés à des travaux de
 recherche touchant à la formation linguistique.

Effectifs de la Recherche

1973		Septembre 1974		Janvier 1975	
EDS-5	1	EDS-5	2	EDS-5	1
EDS-4	1	EDS-3	2	EDS-3	4
EDS-3	2	EDS-2	7	EDS-2	6
EDS-2	6	EDS-1	3	EDS-1	3
EDS-1	3	LAT-1	1	LAT-1	1
EDS-1	6 (temps partiel)	SI-1	5	SI-1	5
19		20		20	

PERSONNEL DE LA RECHERCHE

Quand nous avons traité de l'impact de la recherche, nous avons fait allusion à l'objet du présent chapitre. Nous avons alors identifié une certaine carence dans le personnel, tant du point de vue de la quantité que du point de vue de la qualité, parmi les causes de faible impact de la recherche. Afin d'éviter qu'on se fasse une fausse image du personnel de la recherche et en vue de rendre à chacun selon son dû, nous reprenons ici la question de façon plus approfondie, sous les angles suivants:

- effectifs de la recherche
- compétence des chercheurs

EFFECTIFS DE LA RECHERCHE

En ce qui concerne les effectifs de la recherche, nous devons malheureusement nous contenter, sauf pour les dernières années, de nombres approximatifs basés sur les interviews.

Le nombre, d'ailleurs minime, de chercheurs affectés à une activité proprement de recherche a assez peu varié entre 1965 et 1969. On retrouvait alors une ou deux personnes travaillant isolément à des recherches linguistiques (irangais) à caractère plus théorique, telle l'analyse lexicale par exemple. Parallèlement à ces chercheurs isolés, on retrouvait une petite équipe, formée d'un noyau des EDS auquel se joignaient des professeurs, de façon irrégulière et pour de courtes périodes. La recherche n'était pas l'activité première de cette équipe; sa tâche consistait surtout à élaborer des programmes d'enseignement de langues secondes (anglais et français).

Personnel de la recherche

CHAPITRE VI

Parmi les formes de changements qui n'ont pas encore été traitées et qu'on nous a indiquées comme ayant pu affecter la recherche, on retrouve principalement la croissance trop rapide du Bureau des langues et, plus récemment, l'adoption du système matriciel dans l'affectation des ressources humaines.

La croissance trop rapide de la clientèle du Bureau des langues a eu des répercussions à travers tout le système, particulièrement en rendant difficile, si ce n'est impossible, toute planification sérieuse. Nécessairement, la recherche a souffert de cette situation.

Quant au système matriciel il tend à disperser l'intérêt des chercheurs qui se voient affectés à plusieurs projets à la fois, projets souvent différents.

Occasionnellement, une autre forme de changements s'est ajoutée aux précédentes : des changements d'objectifs, de mandats, dans le cadre de l'élaboration, ont parfois compromis la recherche.

REMARQUE

Quant à la réorganisation de la Division des Etudes prévue pour 1975 et déjà amorcée, selon nos entrevues, elle semble indiquer une évolution positive dans :

- Les objectifs de la recherche;
- L'attitude des administrateurs vis-à-vis de la recherche;
- L'attitude des chercheurs vis-à-vis des Opérations.

- Le statut de la recherche a été précisé: désormais elle a droit à un budget spécifique tandis que le temps-ressources est institutionnalisé en vue d'un meilleur contrôle.

- Un rapprochement des fonctions recherche, élaboration, évaluation et expérimentation s'est engagé.

- Le Bureau du Perfectionnement avait rodé certains mécanismes administratifs dont l'application a favorisé tous les secteurs, y compris celui de la recherche.

Il serait bien étonnant qu'il n'y ait pas d'ombres au tableau. En effet, il appert que l'extension du mode de gestion par projets à toute l'Organisation n'a pas été tellement profitable à la recherche qui, selon quelques interviewés s'accommode mal, particulièrement en linguistique, d'échéances trop serrées ou trop précises.

CHANGEMENTS DANS LE PERSONNEL

Mis à part le va-et-vient continu de professeurs qui a marqué les débuts de la recherche et qui a résulté en pertes de temps et d'argent assez considérables, des changements très fréquents ont affecté le personnel de la recherche, surtout entre 1965 et 1971. Ces changements trop fréquents ont eu comme résultats, entre autres:

- une discontinuité dans l'orientation de la recherche, quand ces changements se faisaient au niveau de la gérance;

- une discontinuité dans les projets eux-mêmes;

- un gaspillage de temps, d'argent et d'énergie, résultat inévitable de cette double discontinuité.

Deux modifications dans l'organisation du Bureau des Langues ont eu, de l'avis des interviewés, un impact particulier sur la recherche: la création de l'Institut (1972) et le fusionnement du Bureau des Langues et du Bureau du Perfectionnement et de la Formation du personnel (1973).

Création de l'Institut

L'Institut avait pour but d'assurer la coordination des diverses activités à l'intérieur du Bureau des Langues et de promouvoir la recherche pédagogique expérimentale. C'est à l'établissement de l'Institut que le Service de la Recherche a commencé à être davantage intégré aux activités des secteurs rassemblés à l'Institut: les programmes, le testing, les opérations. Malheureusement, cette modification dans l'organisation n'a pas donné les résultats escomptés.

Fusionnement des deux bureaux

Si on en juge par les témoignages des interviewés, la recherche a retiré des avantages assez appréciables du fusionnement du Bureau des Langues et du Bureau du Perfectionnement et de la Formation du personnel.

Voici ces avantages:

- Le partage des responsabilités a été clairement établi.
- La recherche s'est intéressée à autre chose qu'à la linguistique.
- Le champ d'action de la recherche a dépassé le cadre du Bureau des Langues.
- La recherche s'est orientée plutôt vers des projets à court terme, plus directement reliés à l'enseignement.

CHANGEMENTS

Dans ce qui précède, nous avons maintes fois fait allusion à des changements de divers ordres qui ont parsemé l'histoire du Bureau des langues. Il nous a semble utile de les regrouper dans un chapitre en vue d'abord de les expliciter davantage puis de faire mieux voir l'influence, bonne ou mauvaise, que chacun de ces changements a pu avoir sur l'Organisation.

Nous étudierons la question sous les angles suivants:

- changements de lieu
- changements de politiques
- changements organisationnels
- changements dans le personnel
- autres formes de changements

CHANGEMENTS DE LIEU

Pour plusieurs interviewés, les multiples déménagements, rien de surprenant à cela, ont nui à la communication entre la Recherche et les autres secteurs d'activité du Bureau des langues. En effet, à peine avait-on commencé à se faire connaître dans le milieu, à établir certains contacts en vue d'une collaboration plus étroite, qu'un nouveau déménagement venait disperser tout le monde. On doit tenir compte également des pertes de temps assez considérables qu'ont occasionnées ces fréquents changements de lieu de travail.

CHANGEMENTS DE POLITIQUES

La variation d'un administrateur à l'autre dans la philosophie de la recherche - suite à de fréquents changements dans le personnel de Direction - a servi à maintenir un climat d'insécurité et d'incertitude face à la tâche à accomplir.

Changements

CHAPITRE V

- Limitations de budget, de temps et de personnel. (Note: Certaines personnes rejettent l'idée de limitations budgétaires étant donné les sommes importantes déjà engagées dans les projets).

- Absence de mécanismes de diffusion.

- Crainte que les doutes de certaines personnes quant à la validité scientifique particulièrement de travaux à caractères plus théorique ne se concrétisent dans des controverses tant à l'intérieur qu'à l'extérieur.

- Manque de communication horizontale au niveau des services, de même qu'entre ceux-ci et les Opérations.

REMARQUE:

Nous nous en voudrions, au moment de clore ce chapitre, de passer sous silence la note d'espoir recueillie auprès de quelques interviewés selon lesquels, à compter du fusionnement des deux bureaux, on a pu noter une attitude plus compréhensive de la Direction vis-à-vis de la diffusion. En effet, à partir de ce moment, la diffusion figure parmi les objectifs du Service de la Recherche.

RESTRICTIONS A LA DIFFUSION

Les interviewés ont identifié un certain nombre de causes à la diffusion restreinte des travaux de recherche. Comme ces opinions sont valables parfois pour la diffusion interne, parfois pour la diffusion externe, souvent pour les deux, nous n'avons pas cru bon de les regrouper sous deux rubriques différentes.

Causes de diffusion restreinte:

- Absence de mandat précis sur le genre de recherche ("savante" ou non) que devait faire le Bureau des Langues.
- Les travaux de recherche, parce qu'ils étaient étroitement reliés à des problèmes immédiats de l'Organisation, ne présentaient pas ou presque pas d'intérêt pour les gens de l'extérieur.
- L'instabilité de l'Organisation a rendu difficile, voire impossible, l'établissement de politiques, en général, d'une politique en matière de diffusion, en particulier.
- La recherche ne devait être faite qu'en fonction de l'élaboration, seul débouché auquel songeait la Direction.
- On ne voyait pas l'importance de la diffusion pour la recherche.
- La direction n'a pas compris l'intérêt que certains projets pouvaient présenter pour l'extérieur.
- Raison politique: nous travaillions pour le gouvernement. Avons-nous le droit de dépenser l'argent des contribuables de la recherche? Une trop grande diffusion aurait mis la question sur le tapis.

Il serait étonnant que si peu de diffusion apportât de grands résultats. Nous croyons cependant devoir mentionner - ne serait-ce qu'à titre d'indication de ce qu'on aurait pu attendre d'une meilleure diffusion - ce qui en est résulté, toujours selon nos interviewés:

- connaissance des travaux faits ailleurs et susceptibles d'améliorer les travaux du Bureau des Langues;
- influence sur des travaux de recherche faits à l'extérieur, travaux auxquels ceux du Bureau des Langues ont servi de base;

- une certaine réputation, au niveau international, pour quelques individus;

- utilisation interne généralisée, du matériel pédagogique élaboré par le Bureau des Langues;

- utilisation, par des organismes extérieurs (Aluminium du Canada limitée, Centre Linguistique du CEGEP de Jonquière, Collège Algonquin, Centre Audio-Visuel de Royan pour l'Enseignement des Langues (CARFL), ONU, UNESCO, Foreign & Commonwealth Office, Glendon College, Canadien National, Centre Universitaire de Mons, Collège Militaire Royal de Kingston, IT Composite High School, Faculté des Lettres De Grenoble, Université Laurentienne, Collège des Arts Appliqués).

Il est à noter que, dans l'ensemble, c'est à la diffusion de matériel didactique plutôt qu'à celle de résultats de recherche à proprement parler qu'on doit imputer les résultats positifs de la diffusion. C'est d'ailleurs dans ce secteur que, à un certain moment, est apparue l'urgence de publier pour éviter de se faire voler ses idées, ce qui avait déjà commencé à se faire.

Certains chercheurs ont vu d'avantage, dans la diffusion de la recherche, soit un tremplin vers des promotions soit une occasion de se donner une réputation internationale au risque de biaiser l'orientation même de la recherche. D'autre part, certains administrateurs ne répugnaient pas à l'idée de profiter de la diffusion pour dorer leur propre blason.

DIFFUSION A L'INTERIEUR DU BUREAU DES LANGUES

L'ensemble des interviewés s'accordent à coter la diffusion interne de la recherche de "nulle" à "insuffisante". Cette diffusion très mince s'est faite:

- soit par voie de publication (dossiers méthodologiques et bulletins pédagogiques);
- soit par voie de réunions (stages de formation, ateliers, séminaires, communication, etc.);
- soit indirectement, de façon non formelle par contacts personnels.

DIFFUSION A L'EXTERIEUR DU BUREAU DES LANGUES

Le tableau que nous ont brossé les interviewés de la diffusion de la recherche à l'extérieur du Bureau des langues n'est guère plus brillant que celui de la diffusion interne. La cote, comme pour celle-ci, va de "nulle" à "insuffisante".

La diffusion, quand elle a eu lieu s'est faite également soit par voie de publications (de la CFP ou autres) de réunions (congrès, conférences et communications) ou de contacts personnels non officiels ou par inscription dans des documents spécialisés, (Language Research in Progress, Etat des études linguistiques au Canada, etc.).

DIFFUSION DE LA RECHERCHE

Même si, à première vue, la question de la diffusion peut paraître un facteur négligeable dans l'ensemble du rapport, il s'est avéré au cours des entrevues ainsi qu'à l'analyse des données, que cet aspect était des plus importants. C'est pourquoi nous lui avons réservé un chapitre à part.

Nous envisagerons le problème de la diffusion de la recherche sous les angles suivants:

- but de la diffusion
- diffusion à l'intérieur du Bureau des Langues
- diffusion à l'extérieur du Bureau des Langues
- résultats de la diffusion
- restrictions à la diffusion

BUT DE LA DIFFUSION

Les entrevues nous ont fait voir la nécessité de distinguer le but de la diffusion en soi du but que certains promoteurs semblaient s'être fixé.

La diffusion, il va sans dire, avait pour but direct de faire connaître les travaux de recherche du Bureau des Langues, avec l'espoir que leur calibre lui assurerait un leadership tant sur le plan national que sur le plan international. Indirectement, elle visait à assurer l'impact du Bureau des Langues aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur, à favoriser dans les Opérations un climat de sympathie pour ses travaux de recherche et à la faire bénéficier de l'échange avec des organismes extérieurs.

Diffusion de la recherche

CHAPITRE IV

- manque de personnel, tant du point de vue de la qualité que de la quantité;
- peur d'utiliser les résultats de la recherche;
- manque de mécanismes susceptibles d'assurer de l'impact;
- manque d'intérêt de certains intermédiaires;
- absence de planification à long terme, de sorte que souvent un projet de recherche était lancé en même temps que le projet d'élaboration dont il aurait dû, en principe, être le fondement.

Causes d'un faible impact à l'extérieur

- manque de diffusion, faute de temps et de budget pour ce faire, de confiance dans la valeur scientifique de certains travaux ou pour d'autres raisons;
- carence de chercheurs assez compétents pour assurer cet impact.

L'analyse des réponses à la question concernant l'impact de la recherche sur des organismes extérieurs nous porte à croire que les interviewés ont souvent assimilé, à tort ou à raison, "diffuser" et "avoir de l'impact". Or, il nous apparaît que la diffusion précède l'impact, comme la cause son effet. Ce n'est pas parce qu'on fait de la diffusion qu'on a nécessairement de l'impact.

Ceux qui avaient l'intention de nous donner des exemples prouvant que la recherche avait eu un impact sur l'extérieur, nous ont plutôt donné des exemples de diffusion (présence à des conférences, etc.). Ce qui fait qu'on ne peut pas considérer sans réserve leur témoignage positif.

Les vrais exemples d'impact qui nous ont été donnés se référaient plutôt aux cours élaborés par le Bureau des Langues - y compris la méthodologie - et à l'utilisation qu'on en faisait à l'extérieur.

En dehors de l'utilisation de nos cours par certains organismes, le Bureau des Langues, secteur de la recherche, n'a eu qu'un impact limité sur l'extérieur, encore là plutôt au niveau des individus souvent considérés indépendamment de leur relation avec le Bureau des Langues.

Il est étonnant de constater que la recherche appliquée - c'est ce que le Bureau des Langues a toujours fait, selon les dires d'un peu près tous les interviewés - ait eu si peu d'impact tant à l'intérieur de l'Organisation qu'à l'extérieur. Nos interviewés ont cru pouvoir relier cet état de choses à un certain nombre de causes principales.

Causes d'un faible impact à l'intérieur

- tendance de l'Administration à vouloir faire les choses trop vite;
- absence, ou presque, de diffusion des résultats de la recherche;

D'après notre sondage, la recherche a eu une certaine influence sur l'Administration qu'elle a rendue consciente du besoin d'un service de recherche bien structuré et bien orienté. A preuve:

- création d'un Service de Recherche, 1970;
- premier énoncé officiel de politique relative à la recherche lors du fusionnement des deux bureaux (1973);
- tentative d'amélioration de la position de la recherche avec la réorganisation prévue pour 1975.

Laborateurs de programmes:

Les recherches qui, de l'avis de certaines personnes, ont pu avoir des répercussions sur l'élaboration des programmes sont les recherches à court terme (de peu de durée) et de caractère pratique. Ce qui ne veut pas dire que, selon ces mêmes personnes toutes les recherches à long terme (de longue durée) se devaient nécessairement de manquer d'impact. L'analyse syntaxique (tagémique), malgré ses possibilités d'application, ne doit pas son faible impact à la longue durée, mais à d'autres facteurs constants, valables pour tous les projets et que nous étudierons plus loin. Il n'en va pas de même dans le cas de l'analyse lexicale, du traitement du E atone et d'autres recherches du genre.

Est-ce là le seul cas où le Bureau des Langues, secteur de la recherche, a eu de l'impact à l'intérieur ou à l'extérieur?

Impact à l'intérieur du Bureau des Langues

Si on essaie d'évaluer l'impact de la recherche à l'intérieur du Bureau des Langues, de façon globale, sans tenir compte des groupes particuliers, on retrouve deux opinions majeures:

- aucun impact
- impact restreint.

Si, par contre, on tient compte des groupes particuliers, on obtient les résultats suivants:

Professeurs

L'impact de la recherche sur les professeurs est limité de
deux façons:

- dans son mode: il s'est toujours exercé de façon indirecte, par le biais de l'élaboration des programmes;

- de par son objet: seule la recherche à court terme et revêtant un caractère pratique a eu un certain impact.

Etudiants

Outre un certain impact par le biais des programmes utilisés, aucun impact facilement identifiable.

Pour les personnes interviewées, il existe une dépendance étroite entre "utilisation" et "réalisation". Elles répugnent, en effet, à appeler "réalisations" des projets de recherche dont les résultats n'ont pas été utilisés. C'est pourquoi certaines recherches à court terme, utilisées de façon interne, ont plus de valeur à leurs yeux que certains projets d'enquête telle l'enquête lexicale. Le succès du Bureau des langues en matière de recherche est donc relatif: dans la mesure où la recherche a eu une utilisation, elle a eu un certain succès; dans la mesure où elle n'a pas eu d'utilisation, on a raté son coup royalment.

Tout le monde est d'avis sur un point: l'intention a toujours été de faire de la recherche appliquée, c'est-à-dire visant à l'application en salle de classe. On n'a jamais fait de recherche pure au sens strict du mot, c'est-à-dire de la recherche systématique en dehors de toute application immédiate. On a toujours fait de la recherche applicable, mais on en a insuffisamment appliqué les résultats.

De tout ce qui précède, on devine aisément la réponse à la question: "La recherche a-t-elle changé quelque chose?" Cette réponse va du "rien" au "pas grand-chose". Toutefois, une mise au point importante s'impose ici. Les opinions énoncées ci-dessus ne portent que sur la recherche en linguistique dans la mesure où on peut la distinguer de la recherche méthodologique relative à l'enseignement des langues.

Alors que la Recherche n'était pas encore un organisme fonctionnel distinct, la recherche se faisait aux "Programmes". Les laborateurs procédaient eux-mêmes aux recherches nécessaires à l'élaboration des cours, entre autres aux recherches méthodologiques. Or, celles-ci ont eu un impact considérable sur l'enseignement au Bureau des langues, comme aussi un certain impact à l'extérieur dans la mesure où elles ont été diffusées.

On se souviendra que la priorité allait à l'élaboration de matériel didactique. C'est pourquoi la plupart des interviewés - même si certains d'entre eux ont affirmé qu'à leur connaissance on n'avait jamais établi de politique précise à ce sujet - ont dit que, jusqu'en 1973, ce devait être pour appuyer l'élaboration de programmes, pour valider ceux-ci en quelque sorte.

Donc, pendant un certain nombre d'années on ne s'est attaché qu'à faire de la recherche en linguistique et en didactique des langues. Nous appelons recherches linguistiques, dans un sens large, toutes les recherches qui ont pu alors être faites en fonction de l'enseignement d'une langue seconde (anglais ou français). Cette orientation s'est maintenue tant que la recherche n'a eu à desservir qu'un seul client, le Bureau des langues. On ne s'étonnera donc pas de ce que la presque totalité des recherches inscrites à l'inventaire portent sur un aspect ou l'autre de la linguistique.

REALISATIONS TANGIBLES

La façon la plus rapide d'identifier les travaux de recherche du Bureau des langues, du point de vue factuel, c'est de parcourir l'inventaire des travaux de recherche dont on trouvera une copie en annexe au présent rapport. A cet inventaire s'ajoutent les travaux de recherche faits dans les autres secteurs du Bureau des langues, les opérations non comprises.

REALISATIONS INTANGIBLES

Comme l'appréciation des réalisations intangibles - impact, rôle influence, etc. - du Bureau des langues en matière de recherche est affaire d'opinion, nous fonderons la nôtre sur les données recueillies au cours des entrevues.

Au cours des entrevues que nous avons faites, plusieurs définitions de la recherche nous ont été données. Elles s'échelonnaient de la définition la plus stricte - celle de la recherche scientifique comportant hypothèse de départ, expérimentation, vérification des conclusions et conclusion finale - à la recherche prise dans son acception la plus large pour inclure les études de besoins, les bibliographies annotées, la recherche bibliographique préparatoire, etc.

Pour les besoins de la cause, nous avons cru préférable d'interpréter le mot "recherche" dans son sens le plus large.

Il importe de souligner également que, lorsque nous parlons de "rôle de la recherche" cela peut signifier, selon le cas, la recherche en tant qu'activité ou la recherche en tant que service. Il pourra être avantageux, dans certains cas, de distinguer entre les deux.

Enfin, il faut voir dans les mots "rôle", "impact", "influence", etc. - comme l'ont fait les interviewés - des synonymes de "réalisations".

Nous envisagerons ici les réalisations du Bureau des Langues, en matière de recherche, sous deux angles différents:

- réalisations tangibles, plus facilement mesurables, et,
- réalisations intangibles, plus difficiles à évaluer.

Mais avant de passer à l'étude de ces diverses réalisations, il importe de s'interroger quant au but que devait normalement poursuivre le Bureau des Langues en faisant de la recherche, étant donné les circonstances historiques qui entouraient cette activité.

CHAPITRE III

Rôle de la recherche dans le passé

de langue, diminuant d'autant l'importance de la recherche et, par voie de conséquence, l'urgence d'une politique de recherche définie;

- Dans la mesure où on ne faisait que de la recherche linguistique, on ne voit pas bien la nécessité d'un énoncé de politique;

- La recherche a longtemps été traitée comme le parent pauvre en matière de politique, comme en matière de budget.

La meilleure politique au monde perd toute sa force si on essaie de l'instaurer dans un milieu où règne la discontinuité. Or, un mot résume bien l'histoire de l'Organisation, de 1965 à 1975: "réorganisation", avec tout ce que cela entraîne de changements dans le personnel, dans le lieu de travail, dans la structure même de l'organisation, etc.

Ce qui est étonnant c'est que, en dépit de l'absence de politique bien définie avant 1973, le Bureau des langues a su réaliser des choses assez intéressantes dans le domaine de la recherche. On doit en donner le crédit à ceux qui ont su orienter les activités de la recherche dans une voie acceptable, à la lumière - faute de mieux - du mandat général du Bureau des langues, malgré les inconvénients d'un cadre d'action aussi vaste.

- La recherche est une entreprise très difficile, politiquement parlant, parce qu'elle met en lumière des choses qu'on répugne à reconnaître ou des problèmes qu'on répugne à identifier jusqu'à leurs racines profondes.

- Les fruits de la recherche sont moins glorieux que ceux de l'élaboration, par exemple, parce qu'ils sont moins tangibles. En conséquence, ils peuvent rarement être utilisés comme preuve d'efficacité administrative, efficacité presque toujours évaluée à partir de la production. La recherche, à cause de son côté abstrait, est plus exposée à une critique facile.

Nonobstant la réticence de certains gestionnaires vis-à-vis de la recherche, pourquoi cette absence - apparente ou réelle - parti-culièrement avant 1971, de politique concernant la recherche? Voici ce qu'en pensent les interviewés:

- Comme les chercheurs sauf de rares exceptions - étaient également élaborateurs de programmes et que, par ailleurs, la priorité allait à la préparation de matériel didactique, définir leur rôle ne semblait pas urgent;

- Les multiples changements administratifs rendaient difficile l'énoncé d'une politique quelconque;

- Si les administrateurs ne sont pas eux-mêmes des chercheurs, il leur est difficile, si compétents fussent-ils de se présenter ce que devrait être la recherche;

- L'application de la politique de bilinguisme, avec son échéancier plutôt optimiste, a incité les administrateurs à orienter tous les efforts vers la production de cours

Il importe toutefois de souligner que les intéressés ont été mis au courant des changements organisationnels prévus pour 1975 lors de séances d'information, qu'ils ont pu en temps opportun y ajouter leur input. D'ailleurs on a pu noter au cours des dernières années une tendance accrue vers la consultation de la base.

Il y a eu également absence de communication au plan horizontal, c'est-à-dire entre les divers services, ce qui a aussi nuí à la recherche. Le Service de la Recherche ne connaissait pas - s'ils existaient - les mécanismes lui permettant de communiquer directement avec les autres secteurs d'activités nécessaires aux siennes, par exemple avec le Service de l'Évaluation.

En supposant qu'il ait existé une politique en matière de recherche, elle n'a jamais été claire. Le débat constant entre les gestionnaires "pour" et les gestionnaires "contre" ne laissait pas le loisir de clarifier la situation. Ce manque d'accord a eu un effet désastreux non seulement sur les chercheurs, mais aussi sur la clientèle de la Recherche. Le résultat se reflète dans cette opinion d'un chercheur: "Nous ne savons vraiment pas où nous allons", et dans cette question souvent posée par des clients: "Qu'est-ce que vous faites à la Recherche?" Il en est résulté un malaise général qui, à son tour, a engendré de l'insécurité et des doutes quant à crédibilité dont pouvaient jouir les travaux de recherche.

Pourquoi certains gestionnaires étaient-ils réticents face à la recherche? Voici les principales réponses qui nous ont été suggérées: - La recherche, de par sa nature, comporte toujours un risque. Le produit final qui en découle n'apporte pas toujours une solution rentable au problème qui l'a déclenchée.

POLITIQUE EN MATIERE DE RECHERCHE

Existe-t-il ou bien a-t-il déjà existé une politique bien définie quant à la recherche et à son rôle?

Des trente-neuf personnes interviewées, seize ont avoué n'avoir jamais entendu parler de l'existence d'une telle politique. Onze autres n'ont pas répondu à cette question.

Voici comment se répartissent les réponses des douze interviewés au courant de l'existence d'une politique en matière de recherche:

- une telle politique a toujours existé mais de façon implicite (4);
- Le premier document relatif à semblable politique a paru en 1973 (6);
- Le premier document relatif à cette politique a paru en 1975 (2).

Il est étonnant de constater que tant de personnes ont dû avouer ne pas savoir si oui ou non il existait ou il avait existé une politique bien définie concernant la recherche. Nous avons cru voir là un indice, d'ailleurs confirmé par d'autres données, d'absence de communication tant horizontale que verticale au sein de l'Organisation. Le meilleur document écrit, s'il n'est pas communiqué, ne renseigne personne. A preuve, l'énoncé de politique de 1973 dont très peu de gens ont eu connaissance. La recherche, (de nature plus abstraite que l'élaboration d'un cours), a particulièrement souffert de ce manque de communication.

Politique en matière de recherche

CHAPITRE II

b) D'effectuer des recherches en didactique, méthodologie, andragogie, en études de besoins, et sur les divers contenus de programmes, orientées vers le design et le développement de programmes d'apprentissage en langues, professions et gestion;

c) En collaboration avec les autres centres de responsabilité concernés aux Etudes et dans la Direction générale, de coordonner fonctionnellement le développement des programmes opérationnels, existants et nouveaux, en intégrant les uns aux autres les multiples étapes du processus général de l'élaboration des programmes: recherches complémentaires sur la clientèle, les contenus et la méthodologie, design et élaboration, essais et expérimentation, formation des agents et implantation, évaluation, révision, et publication;

d) De contribuer directement au processus général de l'élaboration de programmes opérationnels et expérimentaux, notamment par des travaux de recherche, de design, d'élaboration et de révision et de publication;

e) En accord avec les centres de responsabilités de la Direction générale et des Etudes en matière de consultation, de dispenser des services de consultation en recherche et développement, dans la Fonction publique, et à l'occasion à l'extérieur;

f) De satisfaire aux besoins en information sur les fondements, contenus et méthodologies des programmes développés ou en cours de développement à la Direction générale, ainsi que sur le corpus général des recherches en éducation. Ces besoins peuvent être ceux de la Direction générale, de la Fonction publique ou même d'organismes et individus extérieurs, et appeler des réponses orales ou écrites.

Voilà sans doute un bien bref aperçu de l'historique de la recherche au Bureau des Langues pendant les années 1965-75. Mais il permettra de mieux comprendre la suite du rapport.

Ces objectifs comportaient les sous-objectifs suivants :

- a) Effectuer les études de besoins demandées par le bureau même ou par des organismes extérieurs dans le but de proposer la conception, l'élaboration, l'adaptation de cours de formation ou de réviser ceux qui sont donnés présentement;
 - b) Mener des recherches dans les domaines du langage et de l'apprentissage des langues pour aider les adultes à apprendre les langues officielles de façon plus utile et plus efficace;
 - c) Mener des recherches sur le processus d'apprentissage de l'adulte et sur l'utilisation dans l'enseignement aux adultes des diverses approches et techniques pédagogiques;
 - d) S'assurer que la recherche expérimentale et que la vérification des hypothèses de recherche se conformément rigoureusement aux standards scientifiques des schèmes expérimentaux;
 - e) Travailler conjointement avec les autres divisions, bureaux ou services de la Direction du Perfectionnement dans le but de former, lorsque nécessaire, une équipe qui regroupe des représentants de tous les domaines concernés en vue d'effectuer certaines recherches plus spécialisées;
 - f) Publier les résultats des recherches afin de présenter à d'autres groupes ou organismes des données pertinentes dans le domaine de l'éducation des adultes.
- En 1975, une nouvelle réorganisation s'engage. Le Service de la Recherche et celui de l'Elaboration seront regroupés dans un même service, Recherche et Développement du côté français, "Research and Development" du côté anglais. Désormais, les fonctions de ces deux services seront :
- a) A l'instar des autres services et en accord avec l'orientation de la Division des Etudes, de maintenir à jour un corpus général sur la recherche et le développement en éducation, applicable aux programmes d'enseignement des langues, à la formation professionnelle et à la gestion; de publier tout résultat intéressant la communauté;

recherche - dans la mesure où on peut nommer ainsi l'activité à laquelle s'adonnait alors le Bureau de Recherche - était étroitement liée à ces besoins immédiats. C'était le compromis le plus acceptable dans les circonstances: pressantes demandes des écoles, carence de personnel, temps limité.

A l'été de 1966, la Division des Programmes de Français prenait la relève du Bureau de Recherche en linguistique appliquée. En 1967, le petit groupe d'élaborateurs qui travaillait aux programmes d'anglais depuis 1964, se joignit aux élaborateurs du côté français pour former la Division des Programmes.

Le désir de valider les programmes, tant d'anglais que de français fit naître l'idée d'un service de recherche distinct. Toutefois, la Section de la Recherche ne fut créée qu'en 1970.

Antérieurement à cette date, bien que ne formant pas un groupe administrativement distinct de celui des élaborateurs de programmes, les chercheurs ont toujours émergé en tant que groupe fonctionnel.

En 1973, avec le fusionnement du Bureau du Perfectionnement et de la Formation du personnel et du Bureau des Langues, la Division de la Recherche devint une partie intégrante de la Direction des Etudes qui devait desservir les deux bureaux. Le mandat de la Division de la Recherche s'en trouva considérablement élargi: la recherche ne porterait désormais pas uniquement sur la formation linguistique, mais également sur la formation gestionnelle et professionnelle.

Les objectifs tels qu'établis alors se résumaient ainsi:

Mener des recherches en éducation des adultes et plus spécialement en ce qui a trait à la formation et au perfectionnement du personnel; publier les résultats de ces recherches et recommander, lorsque nécessaire, des changements ou innovations dans les techniques d'enseignement ou d'apprentissage utilisées à la Direction du Perfectionnement.

Le Bureau des Langues, connu en 1964 sous le nom de "Direction de l'Enseignement des Langues" ne fut cependant officiellement créé qu'en 1967.

De cinq professeurs et quarante-deux étudiants qu'ils étaient en janvier 1964, ses effectifs sont passés, à la fin de 1965 à une centaine de professeurs et deux mille cent étudiants répartis dans cinq centres d'enseignement. Depuis 1965, la croissance du Bureau des Langues s'est effectuée à ce même rythme pour satisfaire aux impératifs de la politique de bilinguisme mise en application dans la Fonction publique fédérale. Cette expansion rapide a entraîné de multiples changements tant dans la structure de l'organisation elle-même et dans le personnel que dans les lieux de travail. Ces changements fréquents ont, à leur tour, requis une modification constante des politiques internes de l'Organisation. Tout cela a eu pour effet de rendre très difficile l'établissement d'une planification à long terme. Les échéances, pour le moins optimistes, que s'était fixées la Commission sur le bilinguisme pour rendre bilingue la Fonction publique fédérale ne pouvaient qu'ajouter à cette difficulté.

Cette difficulté d'établir une planification à long terme a influencé, entre autres, le secteur de la recherche. En effet, ce n'est qu'au cours des dernières années que des politiques bien définies concernant le rôle de la recherche ont été élaborées et que la structure de l'organisation de la recherche s'est stabilisée.

L'année 1965 a vu la création du "Bureau de Recherche en linguistique appliquée" dont la fonction était double: élaboration de programmes et élaboration de tests, la première ayant la priorité, vu la carence de matériel didactique adapté aux besoins des étudiants. La

Historique de la recherche 1965-75

CHAPITRE I

Constatations et conclusions

On trouvera les conclusions et recommandations relatives à chacun des chapitres traités dans le rapport dans le chapitre intitulé "Conclusions et recommandations".

Nous avons étendu notre enquête à tous les secteurs susceptibles d'avoir fait de la recherche touchant la formation linguistique: Service de la Recherche, Service de l'Elaboration, Service des Média, Service des Programmes expérimentaux et Opérations.

On trouvera une copie du cadre d'entrevue et des deux questionnaires mentionnés ci-dessus en annexe au présent rapport.

PORTÉE ET LIMITES DU RAPPORT

Le cadre d'entrevue aurait pu imposer une limite au rapport. Toutefois, nous avons évité ce danger en insistant sur l'usage très libre que les interviewés pouvaient en faire.

Nous ne croyons pas que la formation d'une équipe, composée de trois membres de la Division des Etudes ait nui à l'objectivité du rapport, comme certains ont pu le craindre. L'objectivité est affaire personnelle; elle n'est pas reliée au fait d'être de l'intérieur ou de l'extérieur.

SOMMAIRE

Grandes lignes du rapport

L'enquête a porté sur les points suivants:

- historique de la recherche
- politique en matière de recherche
- rôle de la recherche dans le passé
- impact de la recherche
- diffusion de la recherche
- changements qui ont pu affecter la recherche
- personnel de la recherche
- avenir de la recherche

Cette liste nous a amenés à rencontrer des personnes du Service de la Recherche, du Service de l'Elaboration, les membres du Comité de gestion interne de la Division des Etudes, et ces personnes qui, à un moment ou l'autre, ont eu à s'intéresser à la recherche d'une façon particulière.

Au total, nous avons rencontré trente-neuf personnes. Cet échantillonage était suffisant. En effet, après un certain nombre d'entrevues, nous nous sommes rendus compte que d'ajouter à ce nombre n'aurait pas tellement ajouté aux données. Ces entrevues ont eu une durée moyenne de deux heures. Afin de recueillir le plus de données possibles en un laps de temps relativement court, nous avons établi un cadre d'entrevue qui portait sur les points essentiels de notre mandat.

Pour rendre les entrevues encore plus profitables, nous avons cru bon de remettre ce cadre d'entrevue aux intéressés assez longtemps à l'avance pour qu'ils puissent s'ils le jugent à propos nous remettre des notes écrites.

En vue de recueillir les renseignements qui auraient pu nous faire défaut, sur certains projets spécifiques de la recherche, nous avons préparé un questionnaire intitulé "Questionnaire de recherche". Un inventaire des travaux de recherche, sous forme de document de travail, a été remis à chacune des personnes-clé en vue de guider ses réflexions.

Quant aux élaborateurs, nous avons aussi préparé à leur intention un questionnaire intitulé "Programme élaboré" par le biais duquel ils devaient nous renseigner sur l'utilisation qu'on avait pu faire de la recherche.

INTRODUCTION

Pour faire suite à la demande de contribution aux travaux de la Commission Bibeau sur le programme de formation linguistique de la Fonction publique fédérale, Monsieur François Leclair a formé une équipe de travail chargée d'étudier le projet portant sur la recherche au Bureau des Langues de 1965 à 1975.

L'équipe était composée de:

- Mme Huguette Laurencelle, Service de l'Évaluation,
- M. Edouard Leury, Service de l'Élaboration, membre;
- Miss Helen Sorhus, Service de la Recherche, membre.

OBJET DU RAPPORT

Il s'est fait au cours des dix dernières années de nombreuses et importantes recherches au Bureau des Langues. Les résultats ont-ils servi dans l'élaboration de matériel pédagogique ou dans la pratique de l'enseignement? Les recherches sont-elles connues à l'extérieur? Quels sont les secteurs qui ont été explorés, quels sont ceux qui ne l'ont pas été? Quel est l'avenir prévisible de la recherche au Bureau des Langues?

DEMARCHE SUIVIE

Nous avons d'abord établi une liste de personnes qui, selon nous, étaient les plus aptes à nous donner les renseignements nécessaires à la rédaction de notre rapport. Nous avons complété cette liste au fur et à mesure que les entrevues se déroulaient.

Introduction

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retraits ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories d'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des Langues Officielles du Conseil du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRÈS son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte organisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien de ses acquis linguistiques?

GROUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques (M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GROUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

Les facteurs psychosociaux et psychopédagogiques
(L'IFC: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "indivi-

duelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des

variables psychosociales et psychopédagogiques de l'apprentissage d'une

langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle

déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à

des postes identifiées bilingues. Il est important d'étudier ces variables

AVANT, PENDANT et APRÈS la formation linguistique du fonctionnaire afin de

connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage

et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le

fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou

moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans

cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les

plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le

fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour

utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de

la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe

linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer

à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du

Gouvernement, quels éléments du contexte psychopédagogique dans lequel se

trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage?

Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonction-

naires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois?

Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe

linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de

ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes

et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au

cours d'un mois typique?

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques documentologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

GROUPE DE RECHERCHE B

Les facteurs psychologiques individuels (M. H.P. Edwards)

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

c) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée

juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administratives, psychologiques, sociales, pédagogiques et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

GROUPE DE RECHERCHE A

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique (MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

Mme Frances Smyth, M.A. en psychologie et recherchiste aux écoles séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche, Ph.D. en linguistique appliquée (Educational Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E. (Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité globale de formation linguistique:

a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour appliquer la Loi et la Résolution adoptée par le Parlement (juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une forme ou une autre d'incohérence?

b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de façons différentes par les diverses instances de la formation?

c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes soumis à la formation linguistique?

d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du directeur, de:

M. Henry P. Edwards,

Ph.D. en psychologie, doyen de la Faculté de psychologie de l'Université d'Ottawa;

L'IFG

L'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représentée par Yvon Rodrigue, Ph.D., coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond LeBlanc,

docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey,

docteur ès lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales et canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant,

docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantit à l'Etude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Etudes de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Etude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Etude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Etude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

Avant-propos

TABLE DES MATIÈRES

Pages

AVANT-PROPOS.....	1
INTRODUCTION.....	13
CHAPITRE I : Historique de la recherche.....	19
CHAPITRE II : Politique en matière de recherche.....	25
CHAPITRE III : Rôle de la recherche dans le passé.....	31
CHAPITRE IV : Diffusion de la recherche.....	41
CHAPITRE V : Changements.....	49
CHAPITRE VI : Personnel de la recherche.....	55
CHAPITRE VII : Avenir de la recherche.....	63
CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....	73
ANNEXE I A : Inventaire de travaux de recherche au service du Bureau des langues.....	83
I B : Autres recherches.....	205
I C : Liste complémentaire de travaux de recherche.....	213
ANNEXE II A : Cadre d'entrevue.....	217
II B : Questionnaire : La recherche au Bureau des langues, 1965-75.....	237
II C : Questionnaire : La recherche au Bureau des langues, 1965-75, élaborateurs.....	249
ANNEXE III : Budget.....	259
ANNEXE IV : Liste des personnes rencontrées.....	263

Rapport de l'Étude indépendante
sur les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

sous la direction de

Gilles Bibeau

VOLUME 10

Recherche E-5

(document de travail)

**La recherche au Bureau des langues
1965 — 1975**

par

Huguette Laurencelle
Edouard Leury
Helen Sorhus

Division des Études
Direction générale du perfectionnement

1	RAPPORT SYNTHÈSE	2	Recherche A Mécanismes et instruments d'évaluation	3	Recherche B Indices psychologiques de succès dans l'étude d'une langue seconde	4	Recherche C Parties 1 et 2 Conditions psycho-sociales de l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde
5	Recherche D Les facteurs pédagogiques	6	Recherche E1 Préparation du fonctionnaire à la formation linguistique	7	Recherche E2 La suggestion au Bureau des Langues	8	Recherche E3 Les abandons et les retraits
9	Recherche E4 Programme des cours dans les ministères	10	Recherche E5 La recherche au Bureau des langues	11	Recherche E6 Les techniques d'enseignement	12	Recherche E7 Rapport d'entrevues avec les ministères et témoignages



Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

VOLUME 10

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de
Gilbert Bilkaoui)

Recherche ES

La recherche au
Bureau des
langues

par

Huguette Laurencelle
Edouard Leury
Hélène Sorhues





Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 11

Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada
(under the direction of
Dr. Gilles Bibeau)

Research E6

Educational
techniques applied
to the teaching of
french as a second
language

by

Aline Dagenais

1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	Research B Psychological predictors of success in second language training	4	Research C Parts 1 and 2 Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	Research E2 Suggestopaedia in the Language Bureau	8	Research E3 Dropouts and withdrawals
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	Research E6 Educational techniques	12	Research E7 Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 11

Research E-6

(working paper)

**Educational Techniques Applied to
the Teaching of French as a Second Language**

by

Aline Dagenais

Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal



PREFACE

As part of the Independent Study on the Language Training Programs, this report was written after reading all the Teaching records prepared by the Research Service of the Public Service Commission Staff Development Branch and after consulting reference works on group dynamics and educational techniques. We also took advantage of the documentation of learning models kindly provided by Messrs. Cyr and Gagnon of the Service pédagogique at the Université de Montréal.

We wish to point out that this report is not intended as an exhaustive study of educational techniques, but simply as an outline, prepared within a limited period of time, of the contribution made by modern psychopedagogy and pedagogy of the teaching of second languages.

TABLE OF CONTENTS

	<u>PAGE</u>
FOREWORD	1
INTRODUCTION	11
0.1 Objective of the Study	14
0.2 Work Method	15
0.3 Types of Educational Techniques	16
CHAPTER I: PRESENTATION TECHNIQUES	21
1.1 The Panel Discussion	23
1.2 The Demonstration	26
1.3 The Interview	28
1.4 Field Trips, Organized Tours	30
1.5 Visual Aids: Comic strips, Cartoons Filmstrips	32
1.6 Audio Aids: Radio, Records and Audio-visual Aids such as Television and Sound Films	38
CHAPTER II: SIMULATION TECHNIQUES	41
2.1 Role Playing	43
2.2 Simulation Exercises Proper	46
2.3 Language Games	48
2.4 Mime (Body Language)	51
2.5 Dramatization (Acting Games)	54
CHAPTER III: DISCUSSION TECHNIQUES	57
3.1 Guided Discussion (In Small Groups)	59
3.2 Discussion of Texts or Readings	61
3.3 Problem Solving	63

	<u>PAGE</u>
CHAPTER IV: PARTICIPATION TECHNIQUES	65
4.1 Brainstorming	67
4.2 The Buzz Session	70
4.3 The Question Period	73
CHAPTER V: TEACHING AND SELF-TEACHING TECHNIQUES	75
5.1 Student-Teacher Contracting	77
5.2 The Tutorial	80
5.3 The Audio-Tutorial Approach	82
5.4 Programmed Instructions	84
5.5 Modular Teaching	87
5.6 Teaching by Behavioural Objectives	90
5.7 The Language Laboratory	92
CHAPTER VI: THE DIAGNOSTIC, TRAINING, SENSITIVITY GROUP (T-GROUP)	95
6.1 Definition	97
6.2 Objectives	97
6.3 Procedure	97
6.4 Application of the Teaching of a Second Language	98
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHY	105

Foreword

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

- | | |
|--------------------|--|
| Henry P. Edwards, | Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa. |
| L'I.F.G., | L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology. |
| Raymond LeBlanc, | doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa. |
| William F. Mackey, | doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval. |
| Robert Tousignant, | doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal. |

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

- | | |
|------------------|--|
| Pierre Cardinal, | M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study. |
| Michel Gilbert, | Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG. |
| Lorraine Lebeau, | L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG. |

Frances Smyth,	M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.
Marjorie Wesche,	Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Gilles Bibeau
Director of LTP Team

Introduction

INTRODUCTION

After the traditional methods came in for condemnation about twenty years ago, audio-oral and audio-visual methods appeared a panacea in second-language teaching. Educators looked for a cure-all in the application of a rigid methodology and the use of increasingly sophisticated audio-visual materials such as records, slides and moving films, cassettes and language laboratories. Today we are more and more baffled by the results obtained by teachers using these methods, by the qualified success of these "methodological packages setting out in advance for both teacher and students the content (choice of subject matter), the sequence (order of presentation) and the teaching procedures (class organization and nature of drills)", writes Debyser in "Nouvelles orientations dans l'enseignement du français, langue étrangère".²⁴ We are not condemning audio-oral and audio-visual methods outright, but we find that the changes in methods have improved neither teaching itself nor the relationship between teacher and student. We also find that the partisans of methodological rigour have not concerned themselves with pedagogy based on the student, on classroom group dynamics and on the creativity and possible autonomy of the learner. In view of these findings, specialists in second-language teaching should no doubt look elsewhere and consider the achievements of the psychological sciences in restoring to the individual the importance he deserves both as a person and as the member of a group. The importance given these elements has an undeniable effect both on the learning process and on the relationship that develops between teacher and student. How can we improve teaching itself and the quality of student-teacher interaction? This is the question we will try to answer in examining various pedagogical and psychopedagogical techniques.

0.1 OBJECTIVE OF THE STUDY

The teaching of a second language presupposes the existence of at least three important elements: the student, the teacher and the method. The student in this case is the adult, with all his skills, interests and motivations, placed in a learning situation. The teacher acts as a go-between, as a learning facilitator. The method is the tool available to the teacher for stimulating communication from the student.

At this point we may make certain terminological observations about the word method, which means different things to different people. For some, it denotes a teaching procedure, while for others it applies to the teaching materials and for still others, to a methodological package designed to present language features. It is the latter acceptance of the word that we will use in relation to teaching methods. In the teaching of a second language, the method is still very important. By equating teaching simply with the use of a method, however, we would be denying an important function of the language teacher, namely, that of stimulating communication, verbal interaction and good dynamics within his group or his class.

We will therefore be examining the various educational techniques and types of group leadership in the light of this conception of the teacher's role, with a view to identifying applications relevant to the teaching of a second language.

0.2 WORK METHOD

Before listing the various techniques, we consider it important to make certain observations on the use of the term educational techniques. An educational technique refers to what the teacher does in order to help the student acquire knowledge and also to the way in which he makes knowledge acquisition more effective. This designation covers techniques of group leadership, teaching models as defined by Joyce and Weil (1972) in Models of Teaching, pedagogical and psychopedagogical formulas and teaching formulas proper.

First we will list the educational techniques, using the nomenclature and typology proposed by Malcolm Knowles.³² This simple, clear classification seems to us to suit the needs of this study.

We will then describe each technique briefly, and suggest a few applications to the teaching of a second language. Although not all the techniques described are equally applicable to the teaching of a second language, each of them will be dealt with separately according to the same format.

0.3 TYPES OF EDUCATIONAL TECHNIQUES

Educational techniques are an important variable in teaching. Drawn from the methods of group dynamics, psychology or pedagogy, they are not presented here in their "purest" form but rather in a form adapted to a learning situation. Several of these techniques are in fact therapy techniques which have given a new direction to teaching.

0.3.1 Presentation Techniques

Under this heading we will discuss the techniques used to introduce a subject or explain a fact or an idea to a group. The presentation may depend either totally or partially on audio-visual resources. In most cases, these techniques call for participation by the members of the group. Knowles³² lists the following techniques under this heading:

- a) The panel discussion;
- b) The demonstration;
- c) The interview;
- d) Field trips, organized tours;
- e) Visual aids: comic strips, cartoons, filmstrips;
- f) Audio aids: radio, records and audio-visual aids such as television and sound films.

Thus the leader or teacher can use these techniques primarily to present facts, opinions and language content. The presentations will very often serve as a basis for discussions, group projects or written assignments.

0.3.2 Simulation Techniques

Simulation consists in the schematic representation of reality, which it reconstructs as faithfully as possible. The concept of simulation first won acceptance in teaching in the United States, where it was used in administration schools for the teaching of management principles and the training of professional administrators. Simulation is a concrete process, made to be applied. In this sense, it differs from a model, which is often abstract, theoretical and noninvolving for the students. Simulation may be very useful as an educational technique because it calls for involvement on the part of the students. A few simulation techniques are listed below:

- a) Role playing;
- b) "In-basket" exercises;
- c) Language games;
- d) Mime (body language);
- e) Dramatization.

0.3.3 Discussion Techniques

A discussion may be defined as verbal interaction. It differs from a desultory conversation in that it presupposes an exchange of ideas, opinions or facts with a view to gaining information, acquiring knowledge or solving a problem. The discussion involves all members of the group and creates a feeling of equality among them.

To be effective, the discussion must take place in an atmosphere of understanding, relaxation and participation. Discussion techniques are particularly appropriate when the group is small.

A choice may be made among:

- a) guided discussion;
- b) book-based discussion;
- c) problem solving.

0.3.4 Participation Techniques

The means used to get the members of a group to express themselves may vary with the size of the group and the attitude assumed by the leader or teacher. Several studies on group dynamics have demonstrated that in small groups participation may reach a very high level if the leader adopts a nondirective approach. This approach facilitates exchanges because it is based on unconditional respect for each group participant and on an understanding of group or class reactions. It also prevents the leader or teacher from rendering judgments based on theoretical models or pre-established schemes. Finally, this approach encourages participation from everyone because no one feels he is being judged or placed in a certain category. The following techniques are particularly conducive to participation in small groups:

- a) brainstorming;
- b) the buzz session;
- c) question periods.

The techniques requiring a large audience do not fall within the scope of this study.

0.3.5 Teaching and Self-teaching Techniques

The advances made in pedagogy have led to the introduction of new teaching models. The dogmatism of the traditional methods, which were entirely teacher-based, has gradually given way to less rigid approaches in which importance is attached to the part played by the student. Some techniques, among them student-teacher contracting, the tutorial, the "audio-tutorial" approach, programmed instruction and modular teaching, even involve the student in individualized learning activities.

Pedagogy also offers the language teacher another formula inspired by behavioural psychology, namely, teaching by objectives. As pointed out by Claude Germain in his article entitled "L'enseignement des langues par objectifs de comportement",²⁹ this "technique which serves as an extension of the current methods", may be compatible with use of an audio-visual or other method. Teaching by objectives corresponds to a new concept of education as an individual process. It allows students to advance at their own rate while allowing for differences in their rates of progress.

It is not possible to discuss teaching techniques without mentioning the contribution of the language laboratory to language teaching. Although this resource has not proven indispensable, it is a considerable help to the student who can hear and reproduce language models studied in the classroom.

CHAPTER I

Presentation Techniques

CHAPTER I

PRESENTATION TECHNIQUES

1.1 THE PANEL DISCUSSION

1.1.1 Definition

The panel discussion is defined as "a discussion carried on in front of an audience by a few selected persons (three to six are recommended), under the guidance of a moderator."¹⁰ The discussion takes on a conversational rather than a formal tone. However, it is important that the discussion be prepared rather than improvised.

1.1.2 Objectives

This technique may be selected with various goals in mind such as:

- presenting different points of view and various opinions on a subject;
- stimulating the audience's interest in a subject;
- giving the audience an opportunity to understand clearly the various aspects of a subject;
- weighing the pros and cons of various courses of action;
- creating an atmosphere conducive to discussion of a controversial issue.

1.1.3 Procedure

A panel discussion may be conducted in the following manner. Before the meeting, the moderator prepares the subject with the participants, establishes the time allowed for each comment and provides for a discussion period at the end of the panel discussion. The moderator also makes sure that the physical arrangement of the room is appropriate. The members of the panel are seated round him at the same table and all of them should face the audience. Each participant is responsible for preparing carefully the points that he will be developing in front of the audience. He finds out the points of view of the other participants in order to choose the right moment for presenting his opinions. He also sticks to a clear, precise presentation format so as not to stray from the point.

The panel discussion may thus begin with a presentation by the moderator, introducing the topic to the group and explaining how the panel discussion works. He then opens the discussion with a statement or a question to which the members of the panel will respond. He is entirely responsible for directing the course of the debate. At times he may intervene either to ask for clarification or to bring the discussion back to the topic. However, he should refrain from siding with a particular point of view. At the end of the discussion, he sums up the various opinions put forward. During the discussion, the audience shows interest but may not intervene verbally. It is not until the panel discussion is over that members of the audience may obtain clarifications or explanations on the points of view presented.

1.1.4 Application to the Teaching of a Second Language

When the students have passed the stage of common structures and vocabulary, the teacher may consider organizing a panel discussion. The panel discussion allows the student to assert himself as an individual by presenting his opinions and points of view on a given topic. In addition, it may give access to a certain cultural content if it is

based on authentic texts or real life situations that the teacher suggests to the students. The discussion may also focus on the political or socioeconomic environment in which the students live (newspapers, topical subjects) and may thus bring to light differing positions. For example, the student is not unfamiliar with topics such as a public transportation strike, environmental protection, the participation of management in business decisions, and so forth.

The teacher outlines the topic and turns it over to the group. Depending on the interest shown in the proposed topic, he asks two or three students to prepare some remarks for a panel discussion. He reminds them of the grammatical forms appropriate in argumentation, discussion and debate. However, he leaves it up to each participant to organize his comments. He asks the audience to find out about the proposed topic either through reading or discussion. He acts as an adviser to all the students. During the panel discussion itself, he may act as a moderator, leaving verbal interaction to the participants. At no time does he interrupt the course of the discussion to explain linguistic points. His role is essentially that of an animator, who directs the discussion in a neutral, tolerant manner and encourages spontaneous participation from each student. A well-conducted panel discussion may be followed by an interesting, productive group discussion. In an advanced-level class, the students may also take turns acting as moderator.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 10-12.

1.2 THE DEMONSTRATION

1.2.1 Definition

A demonstration is a carefully prepared presentation that shows how to perform an act or use a procedure. It may or may not be accompanied by illustrations. The demonstration is a good way to reinforce explanations and written descriptions.

1.2.2 Objectives

This technique can be used to:

- teach a group how to perform an act;
- promote interest among the members of the group in learning a new procedure;
- encourage confidence that a procedure is feasible for the learner to undertake;
- clarify certain points that would not be obvious from a written description.

1.2.3 Procedure

The demonstrator first outlines the steps in the demonstration. He then explains each step in detail before giving the entire demonstration. Once the demonstration is over, he asks the participants to practise the procedure themselves.

1.2.4 Application to the Teaching of a Second Language

The language teacher may use the demonstration with students of all levels. Since the language of demonstration tends to be more

concrete than abstract, however, beginners will certainly derive much benefit from the various demonstrations that the teacher may imagine. Therefore, why not use a demonstration to teach students how to:

- introduce themselves and introduce another person;
- answer the telephone;
- direct a meeting;
- organize a game or a sport;
- use a piece of equipment;
- use a procedure;
- describe an object?

Some demonstrations may make use of audio-visual aids. A demonstration may be very simple but it may also illustrate more complicated procedures such as the preparation of various culinary dishes. An imaginative teacher may use this technique to introduce the students to certain cultural aspects such as national cuisine, particular customs, original arts and crafts, and so forth.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 12-45.

1.3 THE INTERVIEW

1.3.1 Definition

The interview consists of a series of questions on a given topic that a person representing the group puts to another person considered an expert in the field. The interviewer or questioner is chosen from among the members of the group. The expert is usually chosen from outside the group; however, he may be a member of the group with particular qualifications.

1.3.2 Objectives

The use of this technique allows all members of a group to:

- obtain information and hear opinions on a topic;
- benefit simultaneously from the particular knowledge of one person;
- develop through the interview a logical approach to a given topic.

1.3.3 Procedure

The interview requires very little physical preparation. All that is needed is a room of adequate size and ventilation to accommodate the group. The interviewer and the resource person should face the group.

The discussion itself begins as soon as the interviewer or the chairman of the session, as the case may be, puts a question to the resource person. Verbal interaction begins at this point. Very often the quality and the interest of the interview depends on the interviewer himself. It is therefore important that he prepare himself in advance

and that he ask significant questions in order to hold the interest of each member of the group throughout the discussion.

1.3.4 Application to the Teaching of a Second Language

Although the interview does not constitute a technique of choice for students of all levels, the language teacher may nevertheless use it with students at the intermediate and advanced levels. As a first step, the teacher suggests to his students several topics for discussion, on which agreement is reached. From among the members of the group he then appoints a resource person and interviewer, selected on the basis not of their language skills but rather of an occupational skill or an interest in a certain area.

The next step is to provide the students with the terminology peculiar to the topic in question. After a limited time for preparation, the members of the group may begin the interview. If the topic holds the interest of the audience, the interview may continue for quite some time, and the students may take turns acting as interviewer. The teacher refrains from criticizing or correcting the participants during the interview. Following this session, he points out errors and proposes corrections. If carefully conducted, the interview usually causes enthusiasm because it creates a climate conducive to healthy discussion.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 10-12.

1.4 FIELD TRIPS, ORGANIZED TOURS

1.4.1 Definition

The field trip and the organized tour are prepared activities during which a group visits a place or a point of interest under the guidance of an informed person.

1.4.2 Objectives

Used as a complement to classroom activities, the organized tour allows students to:

- obtain first-hand information about the social and cultural environment of the language they are studying;
- discover interesting aspects of another culture;
- increase their language knowledge outside the classroom.

1.4.3 Application to the Teaching of a Second Language

Organized tours fall outside the normal scope of a second-language course, but they are in keeping with another teaching concept whereby the student becomes more involved and better integrated with the social and cultural environment of the second language, so that language teaching is not limited to highly structured classroom activities. Thus a tour of historic sites, museums and manufacturing and processing plants or a nature trip becomes for the student a focus of interest that forms the basis for group discussions, interviews, panel discussions, and so forth.

These activities are effective to the extent that:

- they correspond to the interests of the students;
- they represent a common experience from which the group wishes to benefit;
- the teacher spends time preparing for them (study of texts on the topic, specialized vocabularies, readings, reports, and so forth);
- the guide, if someone other than the teacher, can answer the student's questions;
- the group sets aside time to analyse and discuss what they observe.

OBSERVATION

The physical organization of these activities may be left to community and cultural organizers, but it is important that the teacher take part in the activity with his students.

MAIN REFERENCE

See bibliography No. 12.

1.5 VISUAL AIDS: COMIC STRIPS, CARTOONS, FILMSTRIPS

1.5.1 Definition

Comic strips, cartoons and filmstrips are means of expression and communication designed to entertain and amuse. Relying on caricature and humour, they possess a language all their own.

1.5.2 Objectives

The main objectives of these aids is to amuse the reader by providing him with a real, simple and inexpensive diversion. In a second-language class, the use of comic strips and cartoons may help the student to:

- become familiar with the humour of another culture;
- learn about the personality traits of the people whose language he is learning;
- develop the four language skills, but comprehension and oral expression in particular;
- discover a language different from the one learned in more restrictive academic drills;
- learn through original language to express himself both freely and spontaneously;
- relax.

1.5.3 Application to the Teaching of a Second Language

These three techniques, but particularly the comic strip and the cartoon, constitute an indispensable aid to the successful teaching of a second language and, as Jacques Montredon⁴² points out in his article entitled "L'utilisation de dessins humoristiques dans une classe de langue", "the use of these aids is justified on a methodological level by the stimulating effect and cultural input that the picture affords."

On a linguistic level, the comic strip and the cartoon use a language that is often similar to movie dialogue, in other words, a language that advances the action and also defines the characters. However, it must also be admitted that the comic strip has a language all its own, an original language. The use of the balloon gives this original means of communication great flexibility. Thus comic strips may contain dialogue, narration, direct and indirect speech, commentary, and so forth. The feelings of the heroes are expressed in highly varied language sequences involving puns, allusions, terminological and morphological inventions, imprecations, and so forth. Used with discretion, the cartoon and the comic strip open up new teaching possibilities to the language teacher. He may use them even with groups of beginners.

On a sociocultural level, comic strips provide a versatile teaching tool because they often describe reality; they reproduce it or sometimes even anticipate it. They are characteristic of an era and the mentality of the people living in it. Comic strips also reveal the personality traits peculiar to the various nationalities. We have only to mention Tintin, Astérix, Achille Talon, Peanuts and Mandrake.

1.5.4 Procedure

Comic strips and cartoons are useful, provided the teacher uses them according to a definite plan. Selected at random and used without preparation, these aids do not provide much educational and cultural enrichment. Let us examine a few types of exercises that might be used to exploit the educational potential of the comic strip. Most of these exercises are drawn from two articles in Le Français dans le Monde.^{98, 107}

The teacher must first provide the student with the means of understanding the comic strip or the cartoon. Before presenting this type of aid, he may explain certain items of vocabulary, idioms and syntagms. A few types of exercises that may be suitable for practising a language skill are given below:

1.5.4.1 Oral Exercises

The student may be asked to:

- write the contents of the balloons in indirect speech;
- tell the story from the point of view of each character;
- invent a dialogue or dialogues after blanking out the contents of the balloons;
- imagine what the characters are thinking in an illustration without a caption;
- describe a previously hidden, intermediate picture;
- read the contents of the balloons using the correct intonation;

- imagine a sequel or an epilogue;
- play the role of each character;
- imagine another version of the comic strip.

These exercises in free expression are particularly suitable for students at the intermediate and advanced levels, except perhaps for the exercise in indirect speech. Other more restrictive exercises also promote oral facility:

- reinforcement of a structure using a model drawn from a balloon;
- construction of sentences with several clauses using a model that combines two or three pictures among which there may exist a temporal, causal or sequential relationship;
- transposition of the comic-strip or cartoon text to the past tense.

1.5.4.2 Written Exercises

The student may:

- transcribe sentences developed orally;
- write the contents of the balloons in literary style or indirect speech;
- describe a previously hidden intermediate picture;
- draft the contents of the balloons or a comment on a cartoon text and compare it with the oral text;

- elaborate either individually or as a group on a sentence or paragraph;
- retell the contents of the cartoon or comic strip in narrative style;
- compose a sequel to the comic strip;
- describe the situation in the text.

1.5.4.3 Written Comprehension

To verify written comprehension, the teacher may ask the students:

- after removing the contents of the balloons, to replace the dialogue in the appropriate balloon;
- to indicate the number of the picture that corresponds to the text he writes on the blackboard.

These few exercises may form the basis for an interesting project on comic strips and cartoons that the language teacher will introduce in his teaching. However, it is impossible to spend too much time on cartoons and comic strips, since these aids are used to get the student to relax while encouraging him to express himself spontaneously.

OBSERVATIONS

The teacher will have to choose comic strips and cartoons that suit the level of his students. Some of these aids use words invented piecemeal and complicated puns that are too difficult for

students learning a language. The teacher will find interesting articles dealing with comic strips in numbers 87, 98 and 107 of the review Le Français dans le Monde.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 16, 39, 42 and 51.

1.6 AUDIO AIDS: RADIO, RECORDS AND AUDIO-VISUAL AIDS SUCH AS TELEVISION AND SOUND FILMS

1.6.1 Definition

Technical resources such as radio, record players, tape recorders, television and films are useful in teaching or in the direct presentation of audio and/or visual materials that the language teacher may use in the classroom.

1.6.2 Objectives

These techniques may be used to:

- develop the student's oral comprehension and expression;
- place the student in the cultural context of the language he is learning;
- motivate the student by introducing him to real-life situations;
- relax the student;
- provide the student with different language models;
- facilitate understanding of the spoken word (where television and films are used).

1.6.3 Application to the Teaching of a Second Language

The use of films and television will be possible with students at the intermediate and advanced levels if the teacher chooses the materials with care. Beginners will benefit from films and programmes that use narrative or descriptive language.

1.6.4 Procedure

Whether radio or television programmes, films or records are used, the teacher should plan the various steps in the presentation.

The first step is to explain, prior to playing or screening the teaching aid, the language features that give rise to problems with comprehension. This type of preparation may take up to forty or fifty minutes if the film is particularly rich from the point of view of vocabulary and syntax. However, it is important to avoid trying the students' patience if understanding the film is not a problem. The second step is to present the film or programme. After the first presentation, the teacher asks a few general questions to verify comprehension, if the technical resource permits. Very often a second presentation is necessary, after which the teacher analyses the film or programme, sequence by sequence. In the beginning, the teacher asks questions, but gradually he lets the students discuss and analyse the film or programme among themselves. With advanced students, the work may take many forms, and a fifteen-minute screening may give rise to various language exercises:

- exercises on language level;
- written account of the film's story;
- nominalization drills;
- syntax drills (expression of causality and other relationships between clauses).

If the teacher is using radio programmes, he will have to make a judicious choice of material for beginner-level students. Records and radio programmes are without a doubt excellent aids, but the student must be able to grasp the gist of what is being said. The various news,

weather and sports bulletins seem to us to be comprehensible to students who have acquired the rudiments of the language. At a later stage, the students themselves may prepare such bulletins. A radio bulletin may even be simulated through use of portable transceivers (small walkie-talkies). This resource may also be used to invent reports, sportscasts, and so forth.

Other programmes, interviews and television serials should be reserved for advanced students and should be preceded by some preparation. The ensuing discussion will then be more productive for the students.

We may add that audio-visual aids should never be used at random or simply to fill out a teaching period.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 9, 12 and 38.

CHAPTER II

Simulation Techniques

CHAPTER II

SIMULATION TECHNIQUES

2.1 ROLE PLAYING

2.1.1 Definition

Role playing is a spontaneous portrayal or acting out of a situation by one, two or more "actors", according to a pre-established scenario. Each actor plays a role and becomes another character.

2.1.2 Objectives

Considering here only the objectives relevant to teaching, role playing may be used in a language class to:

- develop spontaneity, since the student has to play the role assigned him without any advance preparation;
- stimulate creativity, since the student must improvise the behaviour, feelings and reactions of the character he is portraying;
- promote communication about an action rather than about language features per se;
- involve participants in a common experience and thus strengthen esprit de corps;
- develop in more reserved students a taste for self-expression;
- increase motivation.

2.1.3 Procedure

The first step is to set up the role play. The leader suggests a situation involving one or more members of the group. Then he assigns parts to the participants. He also provides some information about the personalities of the characters. He then establishes the rules of play and the time allowed for the activity. The final step is to invite the actors to perform, to improvise the roles suggested to them. Following the presentation, the leader addresses the entire group, asking the members to describe certain reactions and feelings they may have about the actors' performances. This free-expression period may also lead to self-appraisal by the individuals involved in the role play.

2.1.4 Application to the Teaching of a Second Language

Role playing is proving very useful in second-language teaching. In recreating the gestures, feelings and answers of the character he is portraying, the student is less reticent about expressing himself. He momentarily forgets his own identity in order to get inside the role. It is therefore the teacher's responsibility to suggest situations in which the students can become really involved. A class of adults would not be indifferent to a topic like a transportation strike. Some students can portray the bus drivers and others the public transit users, while still others represent management, the union and the motorists. After a few seconds of role playing, the teacher realizes that his students have lost themselves in their parts.

Role playing may be used equally well with beginners and with advanced students. With beginners, the teacher will suggest very simple roles with little scope for emotivity; for example, "a passenger wants to take the train and is looking for the station; you are the passenger, you are the passer-by, what do you say?" Advanced students are able to express their opinions and feelings about a situation. The teacher

may also invent role plays that increase his students' awareness of cultural differences. Some students could take the position of a person from another ethnic group and work out a brief encounter. This technique would allow the more reserved students to express themselves and even perhaps shake off certain prejudices about other cultural groups or the learning of a second language. Each period of play also provides the students with topics for discussion. Thus the teacher will never be at a loss for means of maintaining the interest of his students.

OBSERVATIONS

The success of role playing depends to a great extent on the choice of the situation and the skill with which the teacher sets up the role playing.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 3, 10, 12, 13 and 27.

2.2 SIMULATION EXERCISES PROPER

2.2.1 Definition

These are exercises based on situations which are restrictive from a structural point of view and which allow students to work on morphological and syntactical problems. According to this definition, simulation exercises are appropriate for second-language teaching.

2.2.2 Objectives

The language teacher will use simulation to:

- allow the student to practise basic structures;
- get the student to reproduce language situations similar to real-life situations involving communication;
- stimulate participation from the student by involving him in the situation;
- motivate the student to furnish several answers to a given situation.

2.2.3 Procedure

The teacher suggests a situation involving communication to all the students. The situation must be restrictive from a structural point of view. Thus the recounting of childhood memories will force students to use the past and imperfect tenses. A situation in which a student enters a restaurant where he intends to eat will give rise to a number of "foreseeable" sentences. While the teacher may plan the structural and also the semantic restrictions for the exercise, the student introduces elements without realizing the dosage of language features the teacher is aiming for.

OBSERVATIONS

Simulation is very useful, even for beginners. It reconstructs situations calling for communication that are more realistic and more involving for the students than a series of structure drills devoid of context.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 18, 22, 38 and 56.

2.3 LANGUAGE GAMES

2.3.1 Definition

Language games are mental exercises intended as an entertaining way of getting students to use the target language. In their book entitled Simulation and Academic Gaming: Highly Motivational Teaching Techniques, Tansey and Unwin⁵⁶ define the game as "a special invention in which children and adults practice with the components of life itself". In a language class, the components are vocabulary, structures and syntax.

2.3.2 Objectives

In a classroom, language games can be used to:

- create a conducive atmosphere and promote esprit de corps;
- break the monotony and relieve fatigue;
- facilitate conversation;
- use the language in context;
- develop each of the four language skills: some games are particularly good for developing comprehension, others for developing expression.

2.3.3 Procedure

Each language game has its own procedure. However, it is important to recall a few general rules governing the use of games in a language class. The teacher should explain the game clearly to all the members of the group; all the participants should have an equal chance.

If for some games the group must be divided into teams, the teacher should try to divide the brightest students equally among the teams, since the weaker students become discouraged if this is not done.

2.3.4 Application to the Teaching of a Second Language

Language games are suitable for students at all levels. Some games, such as those involving object or sound identification or word completion, call for basic language skills. Others, such as charades, crossword puzzles or group stories, must be reserved for intermediate and advanced students. While games that are clearly understood motivate and relax students, games that are too difficult discourage and bore those who are not capable of playing them. Language games also develop the language skills to varying degrees. Below we have indicated a few games that develop a particular skill, while leaving it up to the individual teacher to increase his knowledge of these resources by consulting the review Le Français dans le Monde, Franco-Fun, and certain other sources.

2.3.5 Games to Develop Comprehension and Oral Expression

- Where can it be? (after an object has been hidden)
- Listen and do
- The same, or different? (sound discrimination)
- Pass it on
- Group sentence (one student gives a very short sentence that is continued by the person next to him, and so forth)
- Hidden word (students try to identify the word that fits every sentence)

- Where shall I put it? (of an object)
- The telephone game
- The career game (students try to guess the occupation chosen by one of them)
- Mime

2.3.6 Games to Develop Comprehension and Written Expression

- Word completion (one person gives the first and last letters of a word and the others write the word they have found to fit)
- Sentence completion (each student writes a sentence on a piece of paper and leaves a blank for one word that his neighbour must guess)
- Sentence and picture matching (in a series of actions that form a chronological succession)

These games are mentioned here only as examples. Although some of them may appear simple, they provide students with an opportunity to use in a relaxed atmosphere the language structures learned through various teaching methods.

OBSERVATIONS

We have not provided precise rules for each of the games listed. The language teacher may consult the references mentioned below to obtain further information on the way these activities are organized.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 9, 16, 27, 33, 38, 49 and 57.

2.4 MIME (BODY LANGUAGE)

2.4.1 Definition

Mime is body language or the representation of thoughts, feelings, acts and attitudes by means of gestures, facial expressions and movements.

2.4.2 Objectives

In a language class, body language may:

- help reduce tension among individuals learning the rules and correct forms of another language;
- vitalize language teaching;
- make it easier for students to relate to the cultural context of the target language;
- in some cases, facilitate the acquisition of language structures;
- motivate the student by making him participate.

2.4.3 Application to the Teaching of a Second Language

Of the means of expression available to us, mime is one that should be used with students learning a second language. However, this technique may cause some problems for the uninitiated teacher who must supervise a mime session. In this case, the teacher would be well-advised to suggest mimes drawn from the dialogues of the lessons, or else body language that expresses language structures of the descriptive type. Such games, which are easy to organize, are very well-suited

The teacher who is better prepared for use of this expression technique can coach his students in improvisation on various themes familiar to them.

OBSERVATIONS

The use of mime calls for a certain physical arrangement of the language class. The room must be large enough so that the students can circulate freely. In addition, props are sometimes necessary for the reconstruction of certain scenes.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 11, 27 and 56.

2.5 DRAMATIZATION (ACTING GAMES)

2.5.1 Definition

Dramatization is the presentation of skits or dialogues by one or more persons before an audience. The material may be based on existing texts or may be the result of improvisation on a given subject.

2.5.2 Objectives

Dramatization can be used for much the same purposes as role playing:

- to develop spontaneous expression in the student;
- to stimulate creativity;
- to encourage participation from every student;
- to allow exchanges among the members of a group;
- in addition, it may reinforce the language structures studied in the classroom.

2.5.3 Application to the Teaching of a Second Language

Several methods of teaching French call for some type of acting or dramatization in the course of a lesson. After studying and in some cases memorizing the dialogue, the student is asked to act it out in front of his peers. This game, which relies heavily on the lesson dialogues in the case of beginner-level students, becomes progressively less dependent on classroom structures as the knowledge of the students increases. With the more advanced students, dramatization is free and spontaneous; they can lose themselves in their roles.

Advanced students will really enjoy performing short plays prepared by themselves or drawn from the existing repertoire. The teacher will add to the interest of this activity if he has access to a closed-circuit television and can tape the students' performance. Afterward they will have an opportunity to evaluate their own linguistic performances, an exercise that will increase their motivation.

2.5.4 Procedure

The teacher suggests a subject, a skit or a play to the students. Each reads the text and the teacher verifies comprehension by asking questions. The teacher then assigns the parts and lets the students work on their own. At this point, the teacher becomes an animator and adviser. He lets the students prepare and present the sketch, while assuring them that he is available for consultation.

During the actual presentation, the teacher does not make any corrections; he saves his comments on language errors for another session.

OBSERVATIONS

Surprisingly enough, it has been found that adults are often very glad to take part in a short play. This group activity often provides an opportunity to discover the many facets of each personality.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 9 and 18.

CHAPTER III

Discussion Techniques

CHAPTER III

DISCUSSION TECHNIQUES

3.1 GUIDED DISCUSSION (IN SMALL GROUPS)

3.1.1 Definition

A discussion is an exchange of views on a given subject among the members of a small group (five to twenty members) under the guidance of a leader or moderator. Even if the discussion is of an unconventional nature, it is more than an ordinary conversation. It is a structured technique.

3.1.2 Objectives

A guided discussion allows members of a group to:

- express their opinions on a subject;
- increase their knowledge and their ideas about a given subject;
- identify several answers to a question or solutions to a problem;
- create a relaxed atmosphere based on mutual understanding;
- become aware of common situations and problems.

3.1.3 Procedure

The discussion should take place under the guidance of a leader. As far as possible, a recorder is also appointed to take notes throughout the discussion. Before the meeting, the participants prepare

the subject; this makes for a more productive discussion. At the beginning of the meeting, the leader gives a brief outline of the subject, proposing the main points for discussion. The group indicates its approval or rejection of the leader's proposal. The leader then skilfully introduces the subject and then turns it over to the participants. Thereafter he intervenes only to clarify or ask for clarification of a comment or to call to order participants who are straying from the topic. At the close of the discussion he helps the group evaluate its performance as a group.

3.1.4 Application to the Teaching of a Second Language

The guided discussion is a technique that can be used to advantage by a language teacher. However, the students must have a good knowledge of the language. To make sure that students take an interest in the classroom discussion, the teacher must select an interesting topic. In addition, each student must consider his neighbour a worthwhile party to the discussion. For a successful discussion, the teacher should adopt a nondirective attitude; he should become a moderator. In some cases, a student may moderate the discussion, leaving the teacher to act as an observer. The teacher will then confine himself to taking notes on the students' performances. Following the discussion, he points out some errors, but saves systematic exercises on specific points for another time.

OBSERVATIONS

A discussion is productive and interesting to the extent that all participants are well-informed about the topic for discussion.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 3, 6, 10, 12, 18, 28, 30 and 41.

3.2 DISCUSSION OF TEXTS OR READINGS

3.2.1 Definition

The discussion consists of an exchange of views or opinions among the members of a group (between six and twenty members) on documents and written texts.

3.2.2 Objectives

In a language course, discussion of texts allows students:

- to learn about the culture and society of the countries in which the target language is spoken;
- to express their opinions on a given subject;
- to come in contact with authentic documents (newspaper articles, commercial texts, conversational texts, literary texts, and so forth);
- to use, within a discussion, the language of criticism, feelings, analysis - in short, interpretive rather than descriptive language;
- to examine in depth several features of the written language.

3.2.3 Application to the Teaching of a Second Language

A written text forms an excellent basis for classroom discussions focusing on sociological, linguistic or cultural facts. From a sociological standpoint, newspaper articles, reports, documents and scientific texts mirror the realities of an era. Some documents even report on a subject after years of controversy. Other texts lend themselves to

linguistic analysis; it is not the content but the form selected by the author that is discussed. The discussion bears mainly on the style of language adopted by the author for the text in question. Finally, the teacher will use texts to reveal to the students facts about the culture and society of a particular era. Was it not Hugo who said: "La civilisation, c'est la littérature"? Literary texts are interesting to advanced students who are capable of grasping the refinements of the language they are studying. The teacher must therefore make a judicious choice of the texts he will offer to his students. To beginners, he will offer descriptive texts; with their limited speaking ability, beginners cannot get into long discussions. Intermediate and advanced students will be more interested in discussing texts that analyse or report on a situation or event.

3.2.4 Procedure

First the students read the texts or documents handed out by the teacher. Some explanations that assure real comprehension of the text usually follow. All the members of the group then get together for the discussion. Each participant should have an opportunity to say something, to express his ideas on the text. As soon as the group's interest begins to wane, the teacher should end the discussion. Once it is over, the teacher can make some observations or clarifications of a linguistic nature. Work periods on the text may follow the discussions.

OBSERVATIONS

The texts selected should be of interest to the students and should not be more than a few pages in length. In a language class, any article from a newspaper, magazine, literary or other publication is suitable for an analytical discussion of this type.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 10, 12 and 18.

3.3 PROBLEM SOLVING

3.3.1 Definition

Problem solving is the presentation of a problem to a group for discussion and development of solutions.

3.3.2 Objectives

This technique allows all the members of a group:

- to think about a given topic;
- to take an active part in the search for information;
- to propose solutions to a problem or situation;
- to become involved in a group activity.

3.3.3 Procedure

The leader should first define with the group the problem or problem area. The members of the group are then asked to find out all they can about the subject. While gathering information, they should choose those items that will be useful in developing a solution. Finally, following the discussion on the ideas gathered, a solution is formulated. At a later stage, the group may analyse and discuss the results obtained with the proposed solution.

3.3.4 Application to the Teaching of a Second Language

The language teacher may use this technique in his classes. He presents to the students real or imagined situations that call for reflection on their part. However, the problem must require verbal participation and perhaps even a little survey of people who speak the target language. Thus the teacher might suggest to the students problem situations that they may actually encounter: "You have to describe a new product or technique to a group; how will you do it?" This problem may involve language research as well as a search for an appropriate means. Another problem of this type may be put to groups of students enrolled in the French-as-a-second-language program. "You are the guest of a foreign government that asks you to describe the two cultures of your country; how will you do it?" This problem will require both thought and research before a solution can be presented. Students may find problem solving stimulating. However, not all the problems need call for highly elaborate research. To beginners the teacher may submit simple problems of a linguistic nature: "How would you express yourself in this particular situation; what structure would you use?"

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 3, 17, 32, 35, 41, 45 and 47.

CHAPTER IV

Participation Techniques

CHAPTER IV

PARTICIPATION TECHNIQUES

4.1 BRAINSTORMING

4.1.1 Definition

We are using here the definition of brainstorming provided by Beal, Bohlen and Raudabaugh: "interaction within a small group designed to promote the spontaneous outpouring of ideas without limitations or restrictions of any sort". All the ideas put forward are accepted without criticism of judgment. The more at ease the group feels, the more creative it becomes.

4.1.2 Objectives

The purpose of this group participation technique is:

- to develop creativity;
- to create a climate conducive to interaction and communication within a group;
- to explore possibilities not provided by the traditional methods;
- to obtain an overview of all the possibilities;
- to provide all members with a high degree of freedom of expression;
- to give all members of the group an opportunity to express themselves.

4.1.3 Procedure

It is up to the group and the leader to decide whether a subject lends itself to brainstorming. If it does, the time and duration of the work session are established. The chairman outlines the area of discussion that the group will be tackling and sets out the rules to be observed:

- any idea may be expressed, provided it is connected with the subject;
- everyone is entitled to his opinions;
- the others must not inhibit communication by contesting or discussing the ideas put forward.

Everyone must therefore shake off the prejudices surrounding a particular subject. A recorder is appointed for the duration of the session. At this point the brainstorming itself begins.

4.1.4 Application to the Teaching of a Second Language

Drawn from group dynamics, this technique may be useful in a language class. However, it is only suitable for intermediate and advanced groups. Since beginners have not yet acquired the basic language structures, they would find it virtually impossible to formulate ideas and express opinions freely.

The advanced student possesses the necessary comprehension and spontaneity of expression to benefit from a brainstorming session. It is up to the teacher to find subjects that lend themselves to this "freewheeling" approach. Current events usually provide an ample source of suitable topics.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 3, 10, 41 and 45.

4.2 THE BUZZ SESSION

4.2.1 Definition

For a buzz session, a group is divided into several groups with a view to facilitating discussion. The subgroups are normally composed of two persons only. However, several authors use the term buzz session to designate a group divided into subgroups of six persons, an arrangement that we will, with Beal, Bohlen and Raudabaugh,¹⁰ associate with the small group technique. We will apply the term buzz group only to groups of two persons and will refer to groups of six persons as small groups or Phillips 6x6, after the author who popularized this method.

4.2.2 Objectives

This method is used to:

- create a climate conducive to discussion;
- allow every member to provide information on a given topic;
- increase the interest of a group following the presentation of a paper or report;
- obtain from the group as many opinions as possible, even unfavourable ones, on a subject or a project.

4.2.3 Procedure

The organizer outlines a subject and explains how this technique works; in other words, how the discussion is organized, and then what kind of report each subgroup will make to the entire group of participants. He divides the group into teams of two persons (or six if the group is large), and each subgroup appoints a recorder. Discussion then takes

place for a period of time which should not exceed twenty minutes. Immediately thereafter, the recorders present the conclusions of the discussion. The organizer or the chairman of the session may comment if he so chooses.

4.2.4 Application to the Teaching of a Second Language

Once they have reached the advanced level, language students are assumed to be able to take part in discussions. A buzz session favours this type of participation. The teacher may even bring two classes together; the optimum group size for this technique is twelve to twenty persons. However, the subject must be clearly defined if the students are to show an interest in it. The teacher should therefore avoid very broad subjects such as suicide or violence in sports. He will state the subject more precisely and thereby orient the discussion: "For some years now, the number of suicides among young people is said to be constantly increasing. What do you think is responsible for this increase: drugs, alcohol, or something else?" The subject of violence in sports might be introduced as follows: "Since early 1975, people in Canada have been talking about excessive violence in team sports and quoting disturbing statistics on the subject. Every month many athletes are injured and some are killed... What steps should the government take to reduce violence in sports?" These are only examples of the many ways of introducing a topic for discussion, but the teacher must take this factor into account. Otherwise the students waste time trying to find key points around which to build the conversation. During the discussion the teacher circulates among the various groups to assist the students. He also makes a note of the main language errors committed.

Once the discussion is over, the entire group listens to the reports of the various subgroups. The students enrich their vocabulary and sometimes their ideas by hearing others express themselves.

Following the subgroup reports, the teacher who has thus far confined his role to that of organizer intervenes to correct certain language errors if he deems it necessary.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 10, 31 and 41.

4.3 THE QUESTION PERIOD

4.3.1 Definition

A question period is a five- to twenty-minute portion of a meeting during which the audience may ask questions of a speaker or resource persons on the topic presented. The presentation may take the form of a lecture, a film or a written text used as a basic working document.

4.3.2 Objectives

A question period allows the listener to:

- verify that he has understood the information received;
- compare known situations with those he has just been briefed about;
- verify certain facts before discussing them;
- indicate to the resource person that his presentation was clear.

4.3.3 Procedure

This technique is easy to apply. However, the moderator or the resource person must allow for a breathing space during a lecture, film or whatever. Some questions will even have been prepared in advance. The presentation begins and about half way through there is a short break to allow members of the audience to ask questions. Questions must be stated clearly. The resource person or speaker answers the questions before carrying on with his speech.

4.3.4 Application to the Teaching of a Second Language

The language teacher may invite a resource person to address his students on a particular topic. The entire session takes place in the target language. During the presentation, the question period gives the students an opportunity to clarify obscure points and to verify their understanding; at the same time it gives the resource person an opportunity to reinforce the more difficult points before continuing this presentation. To facilitate exchanges, the teacher may help some students prepare questions in advance, reminding the class that there is no such thing as a silly question but that embarrassing questions should be avoided.

Only students who have progressed beyond the beginner level will benefit from a verbal exchange of this type.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 10, 12 and 41.

CHAPTER V

Teaching and Self-Teaching Techniques

CHAPTER V

TEACHING AND SELF-TEACHING TECHNIQUES

5.1 STUDENT-TEACHER CONTRACTING

5.1.1 Definition

A contract is an agreement by which the student expressly undertakes in writing to acquire a certain amount of knowledge over a given period. It is a form of individualized teaching.

5.1.2 Objectives

In a classroom, the contract allows the student to:

- determine with the teachers his learning objectives;
- work on a subject with a view to assimilating a particular portion of it;
- verify his own rate of learning: how much time it will take him to assimilate so much of a subject.

Conditions under which this technique is effective.

Student-teacher contracting will be worthwhile if the contract stipulates the following:

- the learning objectives;
- the conditions to be filled in achieving them;

- the specific responsibilities of the student;
- the procedural steps included in the learning activity;
- the ways in which the student will demonstrate his knowledge;
- the method by which his work will be evaluated.

The contract must also clearly set forth the amount of time the work will take and the deadline for its completion.

5.1.3 Procedure

The teacher provides a list of the material to be covered. Before signing the contract, each student decides which part of the programme he wishes to work on. After consulting with the teacher, he undertakes to learn a particular portion of the subject by a given date. Both teacher and student sign the agreement. The students work alone or in small groups. If need be, they consult their teacher. When the contract expires, each student is evaluated on the work he has accomplished.

5.1.4 Application to the Teaching of a Second Language

This technique may be applied in language teaching. Instead of developing the four language skills simultaneously, the teacher proposes to his students assignments on phonetics, grammar, vocabulary, and so forth. These assignments may be done alone or in small groups. They are considered either an integral part of the course or additional exercises on one aspect of it. Under the individualized contract system, the most gifted students can progress rapidly while the weaker ones benefit from the extra time the teacher has available for them.

OBSERVATIONS

The format used for study contracts usually resembles that used for business contracts.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 14, 25 and 54.

5.2 THE TUTORIAL

5.2.1 Definition

A tutorial is a form of individualized teaching in which the student works alone on teaching materials provided by his teacher. The teacher acts as a tutor whom the student will see again during a number of teacher-student conferences.

5.2.2 Objectives

This technique allows the student to:

- identify his learning needs;
- develop autonomy and resourcefulness;
- work at his own pace.

5.2.3 Procedure

The teacher establishes the learning objectives together with the student and then provides the student with the necessary teaching materials. Before the student sets to work, the teacher determines the dates and the duration of the interviews that will take place over the learning period.

5.2.4 Application to the Teaching of a Second Language

With advanced groups, the teacher can adapt this approach to the teaching of certain language features. He may ask students to prepare some texts, to do some exercises or to view some films. However, we do not highly recommend this form of teaching for a second-language programme unless it is limited to the written language. This method may be useful in developing the students' passive knowledge but it seems a poor way to develop communication skills.

OBSERVATIONS

The tutorial is proving an effective technique for motivating students to read texts and works in the target language. At the beginning of a course session, the teacher may hand out a reading list and determine with each student the dates on which the student will demonstrate what he has learned in a teacher-student conference.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 19, 20 and 41.

5.3 THE AUDIO-TUTORIAL APPROACH

5.3.1 Definition

According to the audio-tutorial method of learning, the student works on audio and/or visual tapes of texts and written exercises in a place prepared specifically for his needs, such as a booth containing a record player. The student may have access to these booths at any time; a monitor or instructor is also there to help him and answer his questions.

5.3.2 Objectives

The audio-tutorial approach is another form of teaching that allows the student to:

- work on his own;
- advance at his own rate.

5.3.3 Application to the Teaching of a Second Language

The audio-tutorial method will be useful in the teaching of a second language only if all the learning activities have been designed for this purpose. The teacher may, however, prepare reading, comprehension and phonetics exercises and tests for the student to work on in a laboratory under the guidance of a monitor. The weaker students can do supplementary exercises between classes in order to acquire a particular language structure or model.

OBSERVATIONS

The audio-tutorial method requires a great deal of preparation. All the materials must be prepared as coherent learning activity packets.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 19, 20 and 41.

5.4 PROGRAMMED INSTRUCTION

5.4.1 Definition

Programmed instruction is a form of teaching in which the student is presented material within a specific framework without the direct intervention of a teacher. The material is presented in programmed texts. Programmed instruction is a form of individualized teaching.

5.4.2 Objectives

This form of teaching allows the student to:

- work on his own;
- advance at his own rate;

and it allows the teacher to:

- spend more time with students having difficulties;
- verify that the student can use what he has learned;
- set out specific behavioural objectives for each student.

5.4.3 Application to the Teaching of a Second Language

Programmed instruction can be used in the teaching of a second language. However, language study cannot be limited to the assimilation of programmes prepared in advance, because to learn the spoken language the student must communicate with others. Used as a supplement, programmed learning may help the student to acquire items of vocabulary and to understand the morphological and syntactic systems of a language.

To be effective, programmed instruction must meet certain requirements. The programme must be designed to meet well-defined goals: "After completing No. 18, the student should be able to use the past indefinite and imperfect tenses correctly." The material to be covered must be presented in increasing order of difficulty. Finally, the programme may use the constructed-response (Skinner model) - stimulus - response - reinforcement - or the multiple-choice (Crowder model) approach. With the second type of programme, errors have instructional value. If a student makes a mistake, the mistake is explained to him and he is referred back to the initial frame. In addition, the student has more scope for initiative and the approach to learning is less mechanical. Some programmes designed for language teaching, such as ALM (Audio-Lingual Materials), are available on the market.

5.4.4 Procedure

It is not our intention to go on at length about the procedure for programmed instruction, since every programme has its own peculiarities. We will instead confine ourselves to a brief description of the constructed-response programme, which is the commonest type. This programme corresponds to the following model:

- Stimulus (question)
- Response
- Reinforcement.

The stimulus is given once; after the student's response, the reinforcement appears. If the response is wrong, the machine gives the question again until the correct answer is obtained. With the other type of programme, the question is followed by a test that allows the student to verify whether the answer is correct. If the answer is

correct, the student goes on to the next question; if not, he has to go back to the initial question. The programme provides an explanation of his mistakes before proposing that he go on to the next question. The programme allows the student to acquire a subject step by step. It also allows him to see all the connections among the various factors that enter into the mastery of a subject.

OBSERVATIONS

Although we do not consider this form of teaching appropriate for stimulating oral expression and spoken communication, it may nevertheless assist the teacher who has to work with a group of students with widely varying needs.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 15, 20, 38 and 43.

5.5 MODULAR TEACHING

5.5.1 Definition

Modular teaching is a "form of teaching partially or entirely based on modules". A module is a self-contained unit, independent of existing methods and programmes, that deals with a specific aspect of learning a language. The module is designed to help the student achieve well-defined objectives. It may be used in the classroom or as an aid to programmed self-instruction.

5.5.2 Objectives

Every module should meet specific objectives, but the broader objectives of the modular method are:

- to allow the student to choose among a range of subjects;
- to allow the student to evaluate his own performance;
- to provide the student with different material for language practice;
- to increase the student's motivation;
- to allow the student to work at his own rate.

5.5.3 Procedure

The module provides the teacher with a kind of methodological guide. It is suggested that he begin with oral comprehension exercises. Before having the students express themselves, the teacher must make

sure they understand. Texts, vocabularies and tapes (if any) are part of the teaching package. All the materials in the kit may be used in two or three periods, depending on the students' level of advancement.

5.5.4 Application to the Teaching of a Second Language

Some modules specially designed for the teaching of French as a second language are available on the market. Prepared by the Ontario Institute for Studies in Education, these units can be used to teach either language features or cultural facts. Modules are available on singers, Christmas, radio bulletins, temperature, and so forth. Some of them are probably more appropriate for children's classes, but others contain material that is perfectly suitable for groups of adults. The module is a very flexible unit, and it is up to each teacher to adapt it to the needs of his students. In certain language teaching centres in the United States, there are also packages, similar to modules, that are designed primarily for use in individualized programmes. These are Learning Activity Packets (translated here as ensembles pédagogiques). These packets contain a complete range of teaching materials: textbook, workbook, test, films, and so forth. They indicate to the student the ground to be covered, the rate at which he should work and the type of tests he will have to try. These kits may be of some use to students, but, according to Rébecca Valette⁵⁸, "The failure of some "individualized instruction" programmes in foreign language programmes may be traced to their content. The draw-back of many current programmes is their unilateral focus on skill-getting (learning of pronunciation patterns, vocabulary, grammar, culture) and their quasi-total elimination of skill-using (communication, and interaction via writing and speaking) activities".

In addition, most of these packets have not been marketed. Some teachers may prepare useful kits, but it takes a great deal of time. Both the value and the success of these packets therefore depend on the quality of the students, of their teachers and of the material.

OBSERVATIONS

In order to use all the material contained in the modules, the teacher may need a slide projector and a record player.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 15, 53 and 58.

5.6 TEACHING BY BEHAVIOURAL OBJECTIVES

5.6.1 Definition

Teaching by behavioural objectives is a technique that consists in developing course objectives and "determining for each specific objective a) the content, b) the learning tools, c) the learning situations, d) the evaluation process, e) the completion schedule and the prerequisites", as Claude Germain writes in a paper on individualized teaching and teaching by behavioural objectives and the training of language teachers.²⁹

5.6.2 Objectives

Teaching by behavioural objectives is a method of:

- individualizing instruction;
- complementing some other teaching method;
- increasing the students' motivation by teaching them self-determination.

5.6.3 Application of the Teaching of a Second Language

The applications to second-language teaching are drawn from Germain's article.²⁹

As a first step, the teacher develops behavioural objectives with the students in his group. He tries to gain an idea of the interests and needs of his group. Once the needs have been expressed, he can establish with the group specific objectives that are to be achieved within a given time limit. The teacher then establishes for each objective the content, the learning tools, the learning situations, the evaluation process and the completion schedule. This job can be done

only by someone who has been trained in this teaching technique. While it seems easy enough to set specific objectives for students learning a second language, the language teacher requires a particular type of preparation in order to establish the content and tools by which these objectives may be reached. This approach also implies a complete transformation of the teacher's role. He becomes an agent of change, a facilitator of learning. At times he works with all the students; at others, he gives some of the students work to get on with while he spends time with the others.

Teaching by objectives seems an approach that deserves to be explored with students learning a second language. The student who is having difficulty feels reassured by the interest the teacher shows in him. He feels the teaching is really geared to him. Indeed the goal of teaching is no longer to transmit knowledge but to make the student capable of (assimilating knowledge).

MAIN REFERENCE

See bibliography No. 29.

5.7 THE LANGUAGE LABORATORY

5.7.1 Definition

A language laboratory is an electronic unit that allows the student to listen to language models, to reproduce them and in certain cases to record his reproduction of them. It is in fact a machine that can be programmed.

5.7.2 Objectives

While each type of laboratory is designed to meet specific objectives, laboratories in general allow the student to:

- work at his own rate;
- complement the work begun in class with exercises;
- select in certain cases the audio aids that he needs;
- hear the language;
- communicate on an individual basis with the teacher.

They allow the teacher to:

- listen to each student without disturbing the others;
- communicate with each student;
- monitor the students' programme if he wishes.

5.7.3 Application to the Teaching of a Second Language

We will not here go into the various applications of laboratories to language teaching, since laboratories were designed specifically for this purpose. We will mention only that several types of drills may be done in the laboratory: exercises in structures, auditory discrimination, error correction, oral and written comprehension, pronunciation, translation and so forth. The student can go from a purely mechanical drill to a more spontaneous form of language practice. It should be borne in mind, however, that the language laboratory is primarily a teaching aid and therefore any work done in the laboratory requires prior classroom preparation.

OBSERVATIONS

Since the laboratory has been in use in language teaching for over a dozen years, it has not been our intention here to describe this technique in detail or to discuss its pros and cons.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 38 and 52.

•

CHAPTER VI

The Diagnostic, Training, Sensitivity Group (T-Group)

CHAPTER VI

THE DIAGNOSTIC, TRAINING, SENSITIVITY GROUP (T-GROUP)

6.1 Definition

A training group involves a group experience designed to allow the members of the group to explain their behaviour or their feelings toward a particular situation. In their book entitled La dynamique des groupes restreints,³ Anzieu and Martin describe the group as a means of "liberating greater individual and collective creativity".

6.2 Objectives

The objectives of a diagnostic group are to:

- reflect on the behaviour, likes, dislikes and motivations of each member of the group;
- "procure a greater knowledge of oneself and of others...";³
- create a group capable of making decisions;
- develop personal attitudes that facilitate communication among the members of the group.

6.3 Procedure

The eight to twelve members of a training group get together for about one week in order to share a group experience. A trained leader sets out the objectives of the meetings and the rules to be observed during the work sessions. He also explains the role he will play within the group. Then he leaves the group to organize itself and hold discussions.

6.4 Application to the Teaching of a Second Language

Since the learning of a new language often produces anguish, complexes, frustrations, even psychological blocks in the adult, the idea of organizing so-called preparatory sessions for the people who will be learning a language together is one that should be looked at. During these sessions, which may last from one to five days, the students could share the experience with their teacher and examine their attitudes and behaviour with respect to the target language. Through thought and discussion, each member would analyze his interests and his motivations in learning another language. Finally, the group could select its own method of learning from several possibilities. Each member could also set himself specific objectives to be attained by the end of a language training session.

OBSERVATIONS

In order to obtain the desired results with this technique, the organizer should select a quiet location far from the pulsating life of major cities. The sensitivity session should take place before the beginning of the language course. It would help students to find what they hope to get out of the learning programme they will be taking. To be effective, a session of this type should be designed and directed by experts.

MAIN REFERENCES

See bibliography Nos. 3, 21 and 45.

Conclusion

CONCLUSION

The techniques that we have called educational techniques have been found to be suitable for use in a second-language class. These techniques have been selected not because of their intrinsic value, but because of their applicability to second-language teaching. In this paper we have provided a few examples of applications, but we have not exhausted the teaching possibilities of each technique. Although not in themselves new, these techniques add a new dimension to second-language teaching.

In a second-language class, use of the presentation techniques provides the student with language materials that motivate him to speak, to explain a fact or to ask a question. Thus the panel discussion, the demonstration and the organized tour furnish both the opportunity and the basis for verbal exchanges. Even beginners venture to express themselves when provided with both the means and the opportunity to do so.

The simulation techniques allow students of all levels to become involved in language exchanges. Whether the vehicle is role playing, a language game or dramatization, simulation recreates in the classroom situations conducive to oral expression.

While both presentation and simulation techniques are appropriate even for beginners, the discussion techniques are intended primarily for students who have acquired a certain knowledge of the language. With only the basics at their disposal, beginners would indeed find it difficult to engage in verbal exchanges or discussions. The same reservation applies to the techniques that call for group participation. The teaching and self-teaching techniques provide the teacher with an opportunity to tailor teaching to the individual. The use of such techniques favours teaching models in which the learner takes an importance both as an individual and as a member of the group.

Unfortunately, the learner is a variable that the originators of language teaching methods have too often ignored in devising teaching materials. The methods had to suit all students and all situations. The methods in themselves were enough to make students bilingual; all the teachers had to do was to follow the prescribed procedure to the letter, without worrying about differences among individuals.

However, recent developments in nondirective pedagogy, psychopedagogy and didactics are leading language teachers to tailor their teaching to the students' needs, to alter the relationship between student and teacher and to create good dynamics in their classes. The educational techniques examined in this paper can help the language teacher achieve good group dynamics in which, according to Debyser, "shy students will learn to express themselves, talkative students will learn to listen and the teacher will be able to accept mistakes that often correspond to stages in learning rather than errors."²² This teaching reform cannot, however, take place without effort on the part of language teachers. If language teaching is to succeed in establishing communication among students, the teachers in service must be given an opportunity to update their training through leadership sessions and seminars on adult education and psychopedagogical procedures.

The training of new teachers should include, in addition to language and psychopedagogical training, activities:

- that facilitate communication, such as participation and discussion techniques;
- that increase students' motivation, such as simulation and presentation techniques;
- that allow teachers to determine, in consultation with their students, the objectives of their teaching;
- that adapt teaching materials to the group's needs.

In conclusion, we will quote a few phrases from an article by Francis Debyser,²² who maintains that a knowledge of certain group leadership concepts may be useful in achieving three essential conditions:

- "the establishment of a communication network;
- the operation of that network;
- the removal of certain psychological blocks: the problem of silence."

BIBLIOGRAPHY

(See French version, page 111)

- 56) TANSEY, P. T., UNWIN, D., (1969) "Simulation and Academic Gaming: Highly Motivational Teaching Techniques," Aspects of Educational Technology II, Meshuen, London.
- 57) TEVEL, François (1967) "Les jeux en classe de débutants", Le Français dans le Monde, (50).
- 58) VALETTE, Rebecca (1974) "Thinking About Individualized Instruction"? Caveat Emptor! Canadian Modern Language Review, (30, 3).

- 37) LUFT, J., (1967) Introduction à la dynamique des groupes, Toulouse, Privat.
- 38) MACKAY, William, F., (1972) Principes de didactique analytique, Paris, Lorne, Laforge, Didier.
- 39) MARSADIE, B., SAINT-PERON, R., (1973) "Exploitation pédagogique de la bande dessinée de la presse de jeunes français", Le Français dans le Monde, (98).
- 40) MASSELOT, M. Y., et MONTREDON, J., (1973) "Relations et communications en classe de français, langue étrangère", Le Français dans le Monde, (99).
- 41) MILLER, Harry L., (1971) Teaching and Learning in Adult Education, Toronto, The MacMillan Co.
- 42) MONTREDON, Jacques (1972) "L'utilisation de dossiers humoristiques en classe de langues", Le Français dans le Monde, (87).
- 43) MORIN, André (1975) "Quelques modèles d'enseignement", Bulletin du Service Pédagogique de l'Université de Montréal.
- 44) MOUILLAC, J. J., "L'utilisation d'un film de court métrage dans une classe de Niveau 2", Le Français dans le Monde, (101).
- 45) MUCCHIELLI, Roger (1972) Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, Paris, Les éditions ESF.
- 46) NEY, James (1974) "Contradictions in Theoretical Approaches to the Teaching of Foreign Languages", Modern Language Journal (18, 4).
- 47) PORTNOY, H., (1969) Demain la pédagogie, Paris, Ed. Magnard.
- 48) REBOULLET, André et autres (1973) L'enseignement de la civilisation française, Paris, Hachette.
- 49) REBOULLET, André et autres (1969) "Jeu individuels de langage", Le Français dans le Monde, (67).
- 50) ROBERT, G., ROGER, D., TELLIER, Y., (1969) La dynamique des groupes appliquée dans une classe d'adultes, Ottawa, Editions IFG.
- 51) ROLLET, Georges (1974) "Des bandes dessinées ... pourquoi?", Le Français dans le Monde, (107).
- 52) STACK, E., (1971) The Language Laboratory and Modern Language Teaching, New York, London, Toronto, Oxford University Press.
- 53) STERN, H. H., et WEINRIB, Alice (1971) "French Language Teaching Modules: A New Approach to Language Teaching Materials", Canadian Modern Language Review (27,3).
- 54) STEWART, J., SHANK, J., (1973) "Student-Teacher Contracting: a Vehicle for Individualizing Instruction", Audio-Visual Instruction, (18, 1).
- 55) STOURDZE, Colette (1974) "Déroulement d'un exercice de grammaire: savoir, savoir-lire, savoir-écrire", Le Français dans le Monde, (104).

18) DAMOISEAU, R., (1971) La classe de conversation, Paris, Hachette.

19) DANDURAND, Renée, "Special Tutorat", La pépée, Collège Bois-de-Boulogne, (2,3).

20) DANDURAND, Renée, "L'enseignement individualisé comme approche", La pépée, Collège Bois-de-Boulogne, (3,1).

21) DEBESSE, Maurice (1966) Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Editions de l'Ép I.

22) DEBYSER, Francis (1970) "Applications de la dynamique des groupes à la classe de conversation", Le Français dans le Monde, (70).

23) _____, (1970) "L'enseignement du français langue étrangère au Niveau 2, Le Français dans le Monde, (73).

24) _____, (1974) Nouvelles orientations dans l'enseignement du français, langue étrangère, Bureau pour l'enseignement de la langue et civilisation françaises à l'étranger, (5).

25) EWTON, Ralph W., (1974) "Programmed and Individualized Foreign Language Instructions: The Prospects for their Professional Acceptance", The Modern Language Journal, (18, 1,2).

26) FOMBEUR, Jean J., (1971) Formation en profondeur, dynamique de groupe et psychodrame, Paris, Dunod.

27) GAUVENET, Hélène (1972) "Les jeux en classe de langue", Le Français dans le Monde, (86).

28) GERHARD, Muriel (1971) Effective Teaching Strategies with the Behavioral Outcome Approach, West Nyachs, New York, Parker Publishing Co.

29) GERMAIN, Claude (1974) "L'enseignement individualisé, l'enseignement par objectifs de comportement et la formation des professeurs de langues", communication faite au IIIe Colloque S.G.A.V.

30) HYMAN, Ronald T., (1970) Ways of Teaching, Toronto, J. B., Lippincott Co.

31) KNOWLES, Malcolm (1959) Introduction to Group Dynamics, New York, Association Press.

32) KNOWLES, Malcolm (1972) The Modern Practice of Adult Education, New York, Association Press.

33) LEE, W. R., (1966) Language Teaching Games and Contests, London, Oxford University Press.

34) LIFTON, W. M., (1961) Working with Groups: Group Processes and Individual Growth, New York, Wiley.

35) LIPPITT, FOX, SCHMUCK, VAN EGMOND (1966) Problem Solving to Improve Classroom Learning, Chicago, Science Research Associates.

36) LIPPITT, FOX, SCHMUCK, VAN EGMOND (1966) Understanding Classroom Social Relations and Learning, Chicago, Science Research Associates.

BIBLIOGRAPHIE

- 1) AKERS, George F., (1965) Adult Education Procedures, Methods and Techniques, a Classified and Annotated Bibliography, 1953-63, Syracuse, New-York, Library of Continuing Education, Syracuse University.
- 2) ALLEN, E. D. and VALLETTE R., (1972) Modern Language Classroom Techniques, New York, Harcourt, Brace, Jovanovitch.
- 3) ANZIEU et MARTIN, (1968) La dynamique des groupes restreints, Paris, Presses Universitaires de France.
- 4) ARGYRIS, Chris, (1968) Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness, Homewood, Illinois, The Dorsey Press Inc.
- 5) ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE ET L'INTERVENTION PSYCHO-SOCIOLOGIQUES, (1966) Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Les éditions de l'Epi.
- 6) BAIRD, A. C., (1943) Discussion: Principles and Types, New York and London, Mc Graw Hill Co.
- 7) BARBE, Ginette, (1971) "Dynamique de groupe, dynamique de la classe audiovisuelle de langue, approche psychosociologique", Voix et Images du CRÉDIF, (12).
- 8) BARNLUND, D. C. and HAIRMAN, F. S., (1960) The Dynamics of Discussion, Boston, Houghton, Mifflin Co.
- 9) BATE, Michèle, (1974) "Techniques d'enseignement du français oral", Le Français dans le Monde, (107).
- 10) BEAL, G., BOHLEN, J., RAUDABAUGH, J., (1969) Les secrets de la dynamique des groupes, Paris, Chotard et Ass.
- 11) BELZILE, Jacques (1973) "La gestuelle", recherche pédagogique, Bureau des Langues, Ottawa.
- 12) BERGEVIN, P., MORRIS, D., SMITH, P., (1963) Adult Education Procedures, New York, Seabury Press.
- 13) BIRKMAIER, Emma (1971) "The Meaning of Creativity in Foreign Language Teaching", Modern Language Journal (6).
- 14) BORNSCHEUER, Joan, H., (1973) "The grade contract and Language Class" Foreign Language Annals, (6,3).
- 15) BRUNELLE, Jean et CLAIRE TURCOTTE (1973) Les formules pédagogiques, Série documents, (4), Service pédagogique universitaire, Québec, Les presses de l'Université Laval.
- 16) COMMISSION DE LA FONCTION PUBLIQUE, (1975) Franco-Fun, Ottawa, Division de la recherche du Bureau des Langues.
- 17) CREMIEU, Georges (1972) Guide pratique de la formation et de l'animation aux méthodes de l'éducation permanente, Toulouse, Privat.

Bibliographie

- qui permettent d'augmenter la motivation des élèves telles que les techniques de simulation et les techniques de présentation;
 - qui permettent de déterminer avec leurs élèves les objectifs de leur enseignement;
 - qui permettent d'adapter le matériel pédagogique aux besoins du groupe.
- Pour conclure nous reprendrons quelques phrases d'un article de Francis Debyser (12) qui soutient que la connaissance de certaines notions d'animation des groupes peut être de bon conseil sur trois points essentiels:
- "l'établissement d'un réseau de communication;
 - le fonctionnement de ce réseau;
 - la levée de certains blocages psychologiques: problème du silence".

L'occasion de repenser son enseignement en fonction de l'individu. L'utilisation de telles techniques favorise les modèles pédagogiques dans lesquels l'"apprenant" revêt une importance et comme individu et comme membre d'un groupe.

Malheureusement cet "apprenant" est une variable que les auteurs de méthodes d'enseignement des langues ont trop souvent ignorée dans l'élaboration du matériel pédagogique. Les méthodes devaient venir à tous les élèves et dans toutes les situations. Les méthodes devaient suffire à rendre les élèves bilingues et les enseignants devaient suivre scrupuleusement la démarche pédagogique de la méthode sans se soucier des différences individuelles.

Cependant depuis quelques années, les progrès de la pédagogie non-directive, de la psycho-pédagogie et de la didactique incitent le professeur de langue à repenser son enseignement en fonction des besoins des élèves, à modifier la relation maître-élève et à créer une bonne dynamique de son groupe-classe. Les techniques d'enseignement que nous avons examinées précédemment sont autant de moyens qui peuvent l'aider à modifier une bonne dynamique de son groupe "qui permette selon Debys, aux timides de s'exprimer, aux bavards d'écouter et au professeur d'accepter les erreurs qui correspondent souvent à des étapes d'apprentissage plutôt qu'à des fautes" (12). Ce renouveau pédagogique ne peut cependant s'accomplir sans les efforts des professeurs de langue. Ainsi pour que l'enseignement de la langue parvienne à établir la communication entre les élèves, il faut fournir aux professeurs en poste, l'occasion de parfaire leur formation par des sessions d'animation et des séminaires sur les procédés andragogiques et psycho-pédagogiques.

Quant à la formation des nouveaux professeurs, elle devra inclure en plus d'une formation linguistique et psycho-pédagogique, des activités

- qui facilitent la communication telles que les techniques de participation et de discussion;

CONCLUSION

A l'examen, les techniques que nous avons appelées "techniques d'enseignement" se révèlent des auxiliaires à exploiter dans une classe de langue seconde. Ces techniques ont été retenues non pas en raison de leur valeur intrinsèque, mais plutôt en fonction de leur applicabilité à l'enseignement d'une langue seconde. Nous fournissons dans ce rapport quelques applications mais nous n'avons pas épuisé les ressources didactiques de chacune des techniques. Bien que celles-ci ne soient pas novatrices, elles apportent une dimension nouvelle à l'enseignement de la langue seconde.

Dans une classe de langue seconde, l'utilisation des techniques de présentation fournit à l'élève un matériel linguistique qui l'incite à parler, à exposer un fait, à poser une question. Ainsi le débat, la démonstration, les visites organisées, etc... servent de prétexte et de point de départ à des échanges verbaux. Les élèves même débutants osent s'exprimer lorsqu'on leur offre des possibilités de le faire.

Les élèves de tous les niveaux peuvent s'impliquer dans des échanges linguistiques grâce aux techniques de simulation. Qu'il s'agisse du jeu de rôle, des jeux linguistiques, de la dramatisation etc., la simulation recrée dans la salle de classe des contextes situationnels propices à l'expression orale.

Si les techniques de présentation et de simulation conviennent même à des étudiants débutants, les techniques de discussion s'adressent plutôt à des étudiants qui possèdent déjà une certaine connaissance de la langue. Comment engager les élèves débutants dans des interactions verbales, dans des discussions lorsque ceux-ci ne possèdent que les rudiments de la langue. Nous aurions la même réserve pour les techniques qui appellent la participation dans les groupes. Quant aux techniques didactiques et auto-didactiques, elles fournissent au professeur

Conclusions

ainsi que les consignes de ces séances de travail. Il fournit aussi des précisions sur le rôle qu'il va assumer à l'intérieur du groupe. Puis il laisse le groupe s'organiser et discuter.

6.4 APPLICATION A L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE SECONDE

L'apprentissage d'une nouvelle langue étant souvent pour l'adulte source d'angoisses, de complexes, de frustrations, voire même de blocages psychologiques, il y a lieu d'examiner l'opportunité d'organiser pour les membres de groupes qui feront ensemble l'apprentissage d'une langue, des sessions dites de préparation. Au cours de ces sessions dont la durée pourrait être de 1 à 5 jours, les élèves pourraient vivre ensemble l'expérience avec leur professeur et s'interroger sur leurs attitudes, leurs comportements face à la langue-cible. Grâce à la réflexion et à la discussion, chacun analyserait ses intérêts et ses motivations face à ce nouvel apprentissage. Enfin, le groupe ayant examiné plusieurs possibilités, pourrait déterminer son propre mode d'apprentissage. Chacun pourrait aussi élaborer, pour son propre compte, des objectifs précis qu'il voudrait avoir atteint à la fin d'une période d'apprentissage de la langue.

REMARQUES

Pour que cette technique atteigne les buts qu'elle se propose, il faut aussi prévoir un endroit calme et à l'abri de la vie trépidante des grandes villes. Cette session devrait avoir lieu avant le début des cours de langue. Elle aiderait les élèves à préciser leurs objectifs face à la démarche d'apprentissage qu'ils vont entreprendre. Pour être efficace, une session de ce genre doit être conçue et dirigée par des spécialistes.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 3, 21, 45.

LE GROUPE DE DIAGNOSTIC, DE FORMATION, DE SENSIBILISATION (T-GROUP)

6.1 DEFINITION

Le groupe de formation consiste en une expérience de groupe conçue dans le but de procurer aux membres d'un groupe la possibilité d'exposer leur comportement, leurs sentiments face à une situation. Le groupe est un moyen, disent Anzieu et Martin (3) dans leur ouvrage sur la dynamique des groupes restreints, de "libérer une plus grande créativité individuelle et collective".

6.2 OBJECTIFS

Le groupe de diagnostic se propose de

- réfléchir sur les comportements, les sentiments de sympathie et d'antipathie et les motivations de chacun des membres qui forment le groupe;
- "apporter une meilleure connaissance de soi et des autres..." (3);
- rendre le groupe capable de prendre des décisions;
- développer des attitudes personnelles qui facilitent la communication entre les membres d'un groupe.

6.3 DEROULEMENT

Les membres du groupe de formation (8 à 12) se réunissent pendant environ une semaine pour vivre ensemble l'expérience de groupe. Un moniteur formé à cet effet précise les objectifs des rencontres

**Le groupe de diagnostic, de formation,
de sensibilisation (T-group)**

CHAPITRE VI

Nous n'élaborerons pas ici les diverses applications des laboratoires à l'enseignement des langues puisque ceux-ci ont été spécialement conçus pour l'enseignement des langues. Nous rappellerons seulement que plusieurs types d'exercices peuvent être faits au laboratoire: exercices structuraux, exercices d'audition, exercices de correction, exercices de compréhension orale et écrite, exercices d'expression orale, traductions etc... On peut passer de l'exercice purement mécanique à l'expression plus spontanée. Il nous semble cependant utile de rappeler que le laboratoire de langue doit être conçu plutôt comme un auxiliaire pédagogique. Dans cette perspective tout travail de laboratoire doit avoir été préparé dans la salle de classe.

REMARQUE

Le laboratoire étant utilisé dans l'enseignement des langues depuis plus d'une dizaine d'années nous n'avons pas voulu présenter en détail cette technique ni en faire la critique.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 38, 52.

5.7 LE LABORATOIRE DE LANGUE

5.7.1 Définition

Le laboratoire de langue est un ensemble électronique qui permet à l'étudiant d'entendre des modèles linguistiques, de les reproduire et d'enregistrer sa production dans certains cas. Ce sont en fait des machines que l'on peut programmer.

5.7.2 Objectifs

Bien que chaque type de laboratoire réponde à des objectifs spécifiques, le laboratoire permet en général à l'étudiant de

- travailler à son propre rythme;
- compléter par des exercices le travail commencé en classe;
- sélectionner, dans certains cas, le matériel sonore dont il a besoin;
- d'entendre;
- communiquer de façon individuelle avec le professeur;
- Il permet au professeur de:

- écouter chaque étudiant sans déranger les autres;
- communiquer avec chaque étudiant;
- contrôler le programme des étudiants s'il le désire.

tissage; d) le mode d'évaluation; e) l'échéancier. Ce travail ne peut être accompli que par des personnes formées à cet effet. S'il semble relativement facile de déterminer des objectifs spécifiques dans le

cadre de l'enseignement d'une langue seconde, établir les contenus et les instruments qui servent à l'apprentissage de ces objectifs demande une préparation particulière à un professeur de langue. Cette approche implique en même temps toute une transformation du rôle du professeur. Le professeur devient plutôt l'agent de changement, le facilitateur de l'apprentissage. A certains moments, il travaille avec tous les élèves; à d'autres, il suggère des activités à une partie des élèves pendant qu'il se consacre à l'autre partie.

L'enseignement par objectifs nous apparaît comme une voie à explorer avec des étudiants qui font l'apprentissage d'une langue seconde. L'élève qui a plus de difficulté se sent sécurisé par l'intérêt que lui porte le professeur. Il sent qu'il devient véritablement le centre de l'enseignement. L'enseignement n'est plus donné en fonction de transmettre des connaissances mais plutôt en fonction de rendre l'étudiant capable de.

REFERENCE PRINCIPALE

Voir bibliographie n° 29.

5.6 L'ENSEIGNEMENT PAR OBJECTIFS DE COMPORTEMENT

5.6.1 Définition

L'enseignement par objectifs est une technique qui consiste à élaborer les objectifs d'un cours et à "déterminer pour chaque objectif spécifique a) le contenu b) les instruments d'apprentissage c) les situations d'apprentissage d) le mode d'évaluation e) l'échéancier et les pré-requis", écrit Claude Germain dans une communication sur "L'enseignement individualisé et l'enseignement par objectifs de comportement, et la formation des professeurs de langue" (29).

5.6.2 Objectifs

L'enseignement par objectifs de comportement permet de

- individualiser l'enseignement;
- compléter tout autre forme d'enseignement;
- augmenter la motivation des étudiants en leur apprenant à s'auto-déterminer.

5.6.3 Application à l'enseignement d'une langue seconde

C'est de l'article de Germain (29) que nous tirerons les applications à une classe de langue seconde.

La première étape consiste dans l'élaboration des objectifs de comportement avec des étudiants de son groupe. Le professeur tente de saisir les intérêts et les besoins de son groupe. Une fois les besoins exprimés il peut établir avec le groupe les objectifs spécifiques qui devront être atteints après une période de temps déterminée. Il revient par la suite au professeur de déterminer pour chaque objectif a) le contenu; b) les instruments d'apprentissage; c) les situations d'appren-

De plus, la plupart de ces "packets" ne sont pas commercialisés. Quelques professeurs peuvent sans doute préparer des ensembles valables, mais ils doivent y consacrer beaucoup de temps. Dès lors, la valeur de ces "packets" repose sur la nature des étudiants, la nature des professeurs, la nature du matériel. Le vrai succès de ces activités dépend donc de la combinaison de ces trois éléments.

REMARQUE

Pour l'utilisation de tout ce matériel des modules, le professeur peut avoir besoin dans certains cas d'un rétroprojecteur, d'un magnétophone.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 15, 53, 58.

5.5.3 Déroulement

Le module fournit aux professeurs un certain guide méthodologique. On suggère au professeur de commencer par des exercices de compréhension orale. Avant de demander aux élèves de s'exprimer, le professeur doit s'assurer de la compréhension. Textes, vocabulaire, rubans (s'il y en a) font partie de l'unité didactique. Tout le matériel qui compose l'unité didactique pourra être exploité en deux ou trois périodes selon les niveaux des étudiants.

5.5.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

On trouve sur le marché quelques modules spécialement conçus pour l'enseignement du français, langue seconde. Ces unités ont été préparées par l'Ontario Institute for Studies in Education. Ces unités peuvent servir à l'enseignement de faits de linguistique ou de civilisation. On trouve des modules sur des chansons, sur Noël, sur des bulletins radiophoniques, sur la température etc... Quelques-uns d'entre eux conviennent sans doute mieux à des classes d'enfants mais d'autres contiennent un matériel parfaitement utilisable avec des groupes d'adultes. Le module est une unité très souple et il revient au professeur de l'adapter aux besoins de ses étudiants. Il existe aussi dans quelques centres d'enseignement de la langue aux États-Unis des ensembles qui s'apparentent à des modules et qui sont destinés surtout à des programmes individualisés, ce sont les "Learning Activity Packets" (que nous traduirions peut-être par "ensembles pédagogiques"). Ces "packets" contiennent tout un matériel didactique: livre, cahier d'exercices, test, films etc. Ils indiquent à l'étudiant la "matière à couvrir, le rythme qu'il devra observer et le type de tests qu'on lui fera passer. Ces ensembles peuvent rendre certains services aux étudiants mais selon Rébecca Valette (58): "The failure of some "Individualized Instruction" programs in foreign language programs may be traced to their content. The drawback of many current programs is their unilateral focus on skill-getting (learning of pronunciation patterns, vocabulary, grammar, culture) and their quasi-total elimination of skill-using (communication, and interaction via writing and speaking) activities".

5.5.1 Définition

L'enseignement par module est une "forme d'enseignement basée partiellement ou entièrement sur des modules". Le module est une unité en soi, indépendante des méthodes et des programmes déjà existants, qui traite d'un point spécifique de l'apprentissage d'une langue. Le module est conçu de façon à aider l'étudiant à atteindre des objectifs bien définis. Cette unité peut être utilisée en classe ou comme élément d'auto-instruction dans le cadre d'un enseignement programmé.

5.5.2 Objectifs

Chaque module doit se définir des objectifs spécifiques mais l'utilisation des modules permet d'atteindre des objectifs plus généraux qui sont de:

- permettre à l'étudiant de choisir parmi un éventail de sujets;
- permettre à l'étudiant de s'auto-évaluer;
- fournir à l'étudiant un matériel différent pour la pratique de la langue;
- augmenter la motivation de l'étudiant;
- permettre à l'étudiant de travailler à son propre rythme.

ve passe à la question suivante sinon il doit revenir à la question initiale. Le programme lui fournit des explications sur ses erreurs avant de lui proposer de passer à la question suivante. Le programme permet à un élève d'arriver pas à pas à la connaissance d'un sujet. Il lui permet aussi de voir tous les liens entre les diverses parties qui composent un apprentissage.

REMARQUE

Même si nous ne croyons pas que cette forme d'enseignement soit de nature à stimuler l'expression et la communication linguistique, il n'en demeure pas moins qu'elle peut aider le professeur qui doit travailler avec un groupe d'élèves dont les besoins sont tout à fait différents.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 15, 20, 38, 43.

Le stimulus est donné une fois; après la réponse de l'étudiant, apparaît le renforcement. Si la réponse est erronée, la machine redonne la question jusqu'à l'obtention de la bonne réponse. Dans l'autre type de programme, il y a la question et après celle-ci un test qui permet de vérifier si la réponse est correcte. Si la réponse est correcte, l'élève-

- Renforcement
- Réponse
- Stimulus (question)

Nous ne voulons pas épiloguer longuement sur le déroulement d'un programme dans le cadre de cette forme d'enseignement car chaque programme a ses particularités. Nous présenterons seulement les grandes lignes du programme le plus courant: le programme linéaire. Ce programme répond au modèle suivant:

5.4.4 Déroulement

Pour être efficace l'enseignement programme doit répondre à certaines exigences. Le programme doit se fixer des buts précis. Ainsi: "après l'étude du programme n° 18, l'étudiant devra pouvoir utiliser correctement le passé indéfini et l'imparfait". Les éléments du contenu doivent être présentés dans une ordre de progression. Enfin le programme lui-même peut être de type linéaire: (modèle de Skinner) stimulus - réponse - renforcement ou de type divergent (modèle de Crowder). Dans ce deuxième type de programme, l'erreur a une valeur pédagogique. Si l'étudiant fait une erreur on lui donne l'explication et on le renvoie au cadre initial. Ce programme laisse plus d'initiative à l'étudiant, présente l'enseignement sous une forme moins mécanique. Il existe sur le marché quelques programmes destinés à l'enseignement de la langue. A.L.M. en est un exemple (Audio-Lingual Material).

5.4 L'ENSEIGNEMENT PROGRAMME

5.4.1 Définition

L'enseignement programme est une forme d'enseignement qui consiste à présenter à un élève des éléments dans un cadre défini sans l'intermédiaire direct d'un professeur. Cette présentation est faite au moyen de textes programmes. L'enseignement programme est une forme d'enseignement individualisée.

5.4.2 Objectifs

- Cette forme d'enseignement permet à l'étudiant
- de travailler seul;
 - de progresser à son propre rythme;
 - et au professeur d'être plus disponible pour des étudiants qui éprouvent des difficultés;
 - de vérifier si l'étudiant peut utiliser ce qu'il a appris;
 - de préciser pour chaque élève des objectifs de comportement spécifiques.

5.4.3 Application à l'enseignement d'une langue seconde

L'enseignement programme peut faire partie de l'enseignement d'une langue seconde. On ne peut cependant pas limiter l'étude d'une langue à l'assimilation de programmes préparés à l'avance car l'apprentissage de la langue orale suppose la communication avec d'autres personnes. Utilisé comme auxiliaire, l'enseignement programme peut aider l'étudiant à acquérir des éléments de lexique, à comprendre les systèmes morphologiques et syntaxiques.

REMARQUE

Le travail par la méthode audio-tutoriale demande beaucoup de préparation. Tout le matériel doit être préparé de façon à présenter des ensembles pédagogiques cohérents.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 19, 20, 41.

5.3 L' "APPROCHE" AUDIO-TUTORIALE

5.3.1 Définition

L'apprentissage, par la méthode audio-tutoriale se fait par l'intermédiaire de bandes sonores et/ou visuelles, de textes et d'exercices écrits dans un lieu spécialement aménagé qui comprend des cabines munies de magnétophones. L'élève peut avoir accès à ces cabines n'importe quand; il trouve aussi sur place un "moniteur" ou un "instructeur" qui peut l'aider et répondre à ses questions.

5.3.2 Objectifs

L' "approche" audio-tutoriale est une autre forme d'enseignement qui permet à l'étudiant

- de travailler seul;

- d'avancer à son propre rythme.

5.3.3 Application à l'enseignement d'une langue seconde

La méthode audio-tutoriale apportera une aide à l'enseignement de la langue seconde seulement si toutes les activités d'apprentissage ont été conçues dans ce but. Le professeur pourra toutefois préparer des exercices de lecture, de compréhension, de correction phonétique, des tests que l'étudiant travaillera dans un laboratoire sous la direction d'un "moniteur". Les étudiants plus faibles pourront, entre les cours, faire des exercices supplémentaires pour l'acquisition de telle structure ou de tel modèle linguistique.

cette forme d'enseignement pour l'apprentissage d'une langue seconde à moins qu'on se limite à l'enseignement de la langue écrite. Cette méthode peut être utile pour développer chez les élèves les connaissances passives mais elle nous semble faible pour développer la communication.

REMARQUE

Le tutorat se révèle une technique intéressante pour stimuler les élèves à lire des textes et des oeuvres de la langue-cible. Au début d'une session de cours le professeur peut remettre une liste de lectures et fixer avec ses élèves des périodes d'entrevue au cours desquelles l'élève rendra compte de son travail.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 19, 20, 41.

5.2 LE TUTORAT

5.2.1 Définition

Le tutorat est une forme d'enseignement individualisé par laquelle l'étudiant travaille seul un matériel pédagogique que lui remet son professeur qui devient son tuteur et qu'il reverra au cours de quelques périodes d'entrevue.

5.2.2 Objectifs

Cette technique permet à l'étudiant de:

- identifier ses besoins d'apprentissage;
- développer son autonomie et sa débrouillardise;
- travailler à son propre rythme.

5.2.3 Déroutement

Le professeur fixe d'abord avec les étudiants, les objectifs de l'apprentissage, remet ensuite à l'étudiant le matériel pédagogique nécessaire. Avant que les étudiants ne s'engagent dans le travail lui-même, il fixe les dates et la durée des entrevues qui auront lieu entre le début et la fin de l'apprentissage.

5.2.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Avec des groupes avancés, le professeur peut adapter cette "approche" à l'enseignement de certains points de langue. Il peut confier à des élèves quelques textes à préparer, des exercices à faire, des films à visionner. Nous ne saurions cependant conseiller fortement

REMARQUE

Pour les contrats "d'étude", on utilise habituellement une formulation semblable à celle qui est utilisée dans les contrats d'affaires.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 14, 25, 54.

- Les façons par lesquelles l'étudiant fera preuve de ses connaissances;
- Les modes d'évaluation du travail.

Enfin le contrat doit aussi stipuler clairement la durée du travail et la date de son parachèvement.

5.1.3 Déroulement

Le professeur fournit le programme que l'étudiant devrait couvrir. Chaque étudiant décide quelle partie de ce programme il veut travailler avant de signer son contrat. Après quelques échanges avec le professeur, il s'engage à apprendre telle portion de matière pour telle date. On signe l'entente. L'étudiant travaille seul ou dans de petits groupes. Au besoin il consulte son professeur. A l'expiration du contrat, l'étudiant est évalué sur le travail accompli.

5.1.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Dans l'enseignement d'une langue cette formule peut trouver des applications. Au lieu de développer simultanément les quatre habiletés linguistiques, le professeur propose à ses élèves des travaux de phonétique, de grammaire, de vocabulaire etc... Ces travaux peuvent se faire seuls ou en petits groupes. Ils sont considérés comme partie intégrante du cours ou comme éléments d'appoint pour une partie de la matière. Les étudiants les plus forts peuvent, grâce à des contrats individuels, progresser rapidement. Quant aux plus faibles, ils profitent davantage de la disponibilité du professeur.

CHAPITRE V

TECHNIQUES DIDACTIQUES ET AUTO-DIDACTIQUES

5.1 L'ENSEIGNEMENT PAR CONTRAT

5.1.1 Définition

Le contrat est un acte par lequel l'étudiant s'engage explicitement par écrit à acquiescer au cours d'une période déterminée un ensemble de connaissances. Le contrat est une forme d'enseignement individualisé.

5.1.2 Objectifs

- Dans une classe le contrat permet à l'étudiant de déterminer avec les professeurs les objectifs de son apprentissage;
 - travailler une "matière" pour intégrer un ensemble de connaissances;
 - vérifier son propre rythme d'apprentissage: combien de temps lui faudra-t-il pour assimiler telle portion de "matière".
- L'enseignement par contrat sera valable s'il stipule des éléments sur les points suivants:

- les objectifs d'apprentissage;
- les conditions à remplir pour parvenir à ces objectifs;
- les responsabilités spécifiques de l'étudiant;
- les diverses étapes de l'apprentissage;

Technique didactiques et auto-didactiques

CHAPITRE V

4.3.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Le professeur de langue peut inviter une personne-ressource à venir parler d'un sujet devant ses élèves. Tout ce qu'ils entendent est donné dans la langue-cible. Au cours de l'exposé, la "période de questions" permet aux élèves d'éclaircir des points obscurs et de vérifier leur compréhension, et à la personne-ressource d'insister sur des parties plus difficiles avant de continuer son exposé. Pour faciliter l'échange, le professeur peut aider quelques élèves à préparer des questions avant l'exposé ou la présentation. Celui-ci rappelle à ses élèves qu'il n'y a pas de question "idiot", mais que par ailleurs l'on doit éviter toute question embarrassante.

Seuls les élèves qui ont dépassé le stade débutant profiteront de cet échange verbal.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 10, 12, 41.

4.3 LES PERIODES DE QUESTIONS

4.3.1 Définition

Les périodes de questions sont des périodes de quelques minutes (de 5 à 20) au cours desquelles les auditeurs interrogent un orateur ou des personnes-ressource sur le sujet qu'on leur présente. La présentation peut être une présentation orale ou filmée, ou encore un texte écrit qui sert de document de base.

4.3.2 Objectifs

La période de questions permet à l'auditeur de

- vérifier s'il a compris l'information reçue;
- confronter des situations connues à celles qu'on vient de lui présenter;
- vérifier certaines données avant d'en discuter;
- faire voir à la personne-ressource que son exposé a été clair.

4.3.3 Déroulement

Cette technique est simple à utiliser. Cependant, l'animateur ou la personne-ressource doivent prévoir un temps d'arrêt au cours d'un exposé ou d'un film etc... Certaines questions auront même été préparées à l'avance. L'exposé commence et environ à la moitié du déroulement on fait une pause de quelques minutes pour permettre aux auditeurs de poser des questions. Les questions doivent être formulées clairement. La personne-ressource ou l'orateur répond aux questions avant de poursuivre son exposé.

Après les rapports des sous-groupes, le professeur qui s'était cantonné dans un rôle d'animateur, intervient s'il le juge nécessaire pour corriger certaines erreurs linguistiques.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 10, 31, 41.

se le groupe en équipes de deux personnes (ou de six si le groupe est grand). Chaque sous-groupe désigne ensuite le rapporteur. Puis la discussion s'engage pendant quelques minutes. Elle ne devrait pas dépasser vingt minutes. Immédiatement après, les rapporteurs présentent les conclusions de la discussion. L'animateur ou le président de la séance peuvent ajouter des commentaires s'ils le désirent.

4.2.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

L'enseignement de la langue suppose que les élèves puissent, une fois qu'ils sont parvenus au niveau avancé, participer à des discussions. La technique de la "ruche" favorise cette participation. Le professeur peut même regrouper deux classes pour ce genre de discussion: le groupe optimal comportant de douze à vingt personnes. Cependant pour que les élèves manifestent de l'intérêt, il faut que le sujet soit clairement défini. Ainsi le professeur doit éviter des sujets très vastes du genre: le suicide... la violence dans le sport etc... Il formulera plus précisément un sujet de manière à orienter la discussion; "depuis, quelques années, on dit que le nombre de suicides augmente sans cesse chez les jeunes. A quoi attribuez-vous cette augmentation, à la drogue, à l'alcool, ou à d'autres causes?" Le deuxième sujet pourrait se situer ainsi: "Au Canada depuis le début de l'année 1975, on parle de violence excessive dans les sports d'équipe on cite des statistiques inquiétantes à ce sujet. Chaque mois plusieurs blessés, quelques morts etc... Quelles mesures l'état devrait-il prendre pour que diminue la violence dans les sports?" Ce ne sont là que des exemples et il y a de nombreuses autres façons de formuler un sujet, mais le professeur doit tenir compte de ce facteur. Autrement les élèves perdent leur temps à trouver des pôles autour desquels gravite la conversation. Pendant la discussion le professeur circule dans les divers groupes pour aider les étudiants. Il note aussi par écrit les principales erreurs linguistiques.

Puis, la discussion terminée, le groupe entier écoute les rapports des divers sous-groupes. Les étudiants enrichissent leur vocabulaire et parfois leurs idées en entendant les autres s'exprimer.

4.2 LA TECHNIQUE DE LA "RUCHE"

4.2.1 Définition

La technique de la "ruche" est le partage d'un groupe en sous-groupes en vue de faciliter une discussion. D'habitude les sous-groupes sont composés de deux personnes seulement. Cependant plusieurs auteurs désignent par cette appellation des divisions en sous-groupes de six

personnes divisions que nous appliquerons comme Beal, Bohlen, Kaudabaugh (10), à la technique de la fragmentation. Nous réserverons donc l'appellation "technique de la ruche" à des groupes de deux personnes et pour la division en groupes de six, nous parlerons de technique de fragmentation ou Phillips 6x6, du nom de l'auteur qui a popularisé cette méthode.

4.2.2 Objectifs

On a recours à cette méthode pour

- créer un climat favorable à la discussion;
- permettre à chaque membre de fournir des renseignements sur un sujet donné;
- augmenter l'intérêt d'un groupe à la suite d'exposés;
- obtenir du groupe toutes les opinions même les moins favorables, sur un sujet ou un projet.

4.2.3 Déroulement

L'animateur présente le sujet, explique la marche à suivre de cette technique, c'est-à-dire la discussion et ensuite quelle sorte de rapport chaque sous-groupe fera à l'ensemble des participants. Il divi-

Il revient au groupe et à l'animateur de déterminer si un sujet se prête à une séance de "brainstorming". Si tel est le cas, on fixe le moment et la durée de la séance de travail. Le président présente le secteur d'idées que le groupe devra explorer et précise les règles à observer. Il rappelle que:

- toutes les idées peuvent être émises à condition qu'elles soient reliées au sujet;

- chaque personne a droit à ses opinions;

- les autres ne doivent pas bloquer la communication en contestant ou en discutant les idées énoncées.

Chacun doit donc se débarrasser des préjugés qui entourent la discussion de tel ou tel sujet. Pour la durée de la séance, on désigne un rapporteur. C'est le moment de s'engager dans le "brainstorming" proprement dit.

4.1.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Empruntée à la dynamique des groupes, cette technique peut être utile dans une classe de langue. Notons toutefois que nous limitons son emploi à des groupes intermédiaires et avancés. Comment un débutant privé des structures linguistiques de base peut-il librement produire des idées, émettre des opinions.

L'étudiant avancé possède une compréhension et une spontanéité d'expression suffisantes pour profiter d'une séance de "brainstorming". Au professeur de trouver des sujets qui favorisent le choc des idées. L'actualité est en général une source assez importante.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 3, 10, 41, 45.

CHAPITRE IV

TECHNIQUES DE PARTICIPATION

4.1 LE "BRAINSTORMING"

4.1.1 Définition

Nous empruntons ici la définition de Beal, Bohlen, and Raudabaugh (10) qui considère le "brainstorming" comme une "interaction au sein d'un groupe restreint, destiné à favoriser le jaillissement spontané des idées, sans aucune limitation ou restriction d'aucune sorte". Toutes les idées émises sont acceptées sans critique ni jugement. Plus le groupe se sent à l'aise, plus il devient créatif.

4.1.2 Objectifs

- Cette technique de participation dans les groupes a comme objectif de:
- développer la créativité;
 - créer une atmosphère d'interaction et d'intercommunication dans un groupe;
 - explorer des possibilités différentes de celles des méthodes traditionnelles;
 - obtenir une vue d'ensemble de toutes les possibilités;
 - fournir à tous les membres une grande liberté d'expression;
 - permettre à tous les membres du groupe de s'exprimer.

Techniques de participation

CHAPITRE IV

Le professeur de langue peut recourir à cette technique dans une classe de langue. Il présente à ses élèves des situations réelles ou imaginaires qui vont faire appel à la réflexion de ceux-ci. Le problème soumis doit cependant exiger une participation verbale et peut-être même une petite "enquête" auprès des personnes qui parlent la langue-cible. Ainsi le professeur peut peut-être créer des "problèmes" en suggérant aux étudiants des situations dans lesquelles ils peuvent se retrouver: "Vous devez présenter à un groupe un nouveau produit ou une nouvelle technique, comment le ferez-vous?" Ce "problème" peut impliquer une recherche linguistique en même temps que la recherche d'un matériel approprié. Un autre problème de ce genre-ci peut être posé à des groupes d'élèves qui étudient le français, langue seconde. Vous êtes l'hôte d'un gouvernement étranger qui vous demande de présenter les deux cultures de votre pays. Comment le ferez-vous?" Il y a dans ce "problème" matière à réflexion, matière à recherche avant la présentation de la solution. L'étude de problèmes peut être stimulante pour les étudiants. Il n'est cependant pas nécessaire que tous les "problèmes" demandent des recherches très élaborées. A des débutants, le professeur peut présenter des problèmes simples d'ordre linguistique. Ainsi: comment vous exprimerez-vous dans telle ou telle circonstance ... quelle structure utiliserez-vous, etc.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 3, 17, 32, 35, 41, 45, 47.

3.3 L'ETUDE DE PROBLEMES ("PROBLEM-SOLVING")

3.3.1 Définition

"L'étude de problèmes" consiste à présenter un "problème" à un groupe pour le discuter et élaborer des solutions.

3.3.2 Objectifs

Cette technique permet à tous les membres d'un groupe

- de réfléchir sur un sujet donné;
- de participer activement à la recherche de l'information;

- de proposer des solutions à un problème ou à une situation;

- de s'impliquer dans une activité de groupe.

3.3.3 Déroulement

L'animateur doit d'abord définir avec le groupe le problème ou la situation problématique. Les membres du groupe sont ensuite appelés à réunir toute l'information sur le sujet. Dans la cueillette de l'information, ils doivent sélectionner les éléments qui seront utiles à l'élaboration d'une solution. Enfin, la discussion sur les "idées" recueillies est suivie de l'élaboration d'une solution. Dans une étape ultérieure, le groupe peut réfléchir et discuter des résultats obtenus après la mise en application de la solution proposée.

REMARQUE

Les textes choisis doivent présenter de l'intérêt pour les étudiants et ne doivent pas dépasser quelques pages. Dans une classe de langue, tout article de journal, de revue, toute publication littéraire ou autre peuvent devenir des textes à analyser.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 10, 12, 18.

d'une époque. Certains documents font même le point sur un sujet après des années de controverses. D'autres textes donnent lieu à des constatations d'ordre linguistique. Ce n'est plus le thème lui-même qui fait l'objet de discussions mais la forme que l'auteur a choisie. Les discussions portent surtout sur le code linguistique que l'auteur a adopté pour le texte en question. Enfin, par l'intermédiaire des textes, le professeur amènera ses élèves à découvrir la civilisation et la culture d'une époque. N'est-ce pas Hugo qui disait: "La civilisation, c'est la littérature". Des textes littéraires captent l'intérêt des étudiants avancés qui peuvent saisir les raffinements de la langue qu'ils étudient. Il appartient donc au professeur de choisir judicieusement les textes qu'il proposera à ses étudiants. Aux étudiants débutants, il proposera des textes au langage descriptif. Etant donné leurs possibilités linguistiques limitées, les étudiants ne peuvent se laisser entraîner dans de longues discussions. Les étudiants intermédiaires et avancés seront eux plus intéressés à la discussion sur des textes qui présentent des analyses, des exposés.

3.2.4 Déroulement

Dans un premier temps, les étudiants lisent les textes ou les documents que le professeur leur a soumis. La lecture est habituellement suivie de quelques explications qui vont assurer une compréhension réelle du texte. Dans un deuxième temps tous les membres du groupe se retrouvent pour la période de discussion. Chaque participant doit avoir l'occasion de s'exprimer, d'émettre ses idées sur le texte dont il est question. Dès que l'intérêt des membres du groupe diminue, le professeur doit faire cesser la discussion. Une fois les échanges terminés, le professeur peut faire quelques remarques et quelques mises au point d'ordre linguistique. Des périodes de travail sur les textes peuvent suivre ces échanges - discussions.

3.2 LA DISCUSSION SUR DES TEXTES OU SUR DES LECTURES

3.2.1 Définition

La discussion consiste en un échange de vues, d'opinions entre les membres d'un groupe (entre six et vingt) à partir de documents et de textes écrits.

3.2.2 Objectifs

- Dans un cours de langue, la discussion sur des textes permet aux étudiants
- de découvrir des éléments de culture et de civilisation de la langue-cible;
 - d'exprimer leurs points de vue sur un sujet donné;
 - d'entrer en contact avec des documents authentiques (textes de journaux, textes commerciaux, textes de la langue familière, textes littéraires, etc...);
 - d'utiliser, dans le cadre d'une discussion le langage du jugement, des sentiments, de l'analyse, bref, le langage interprétatif de préférence au langage descriptif;
 - d'approfondir plusieurs points de la langue écrite.

3.2.3 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Le texte constitue un excellent point de départ à des périodes de discussion dans une salle de classe. Le texte est un document à exploiter sur le plan sociologique, sur le plan linguistique et sur le plan culturel. Du point de vue sociologique, des articles de journaux, des reportages, des documents, des textes scientifiques sont des reflets

La rencontre le sujet qui sera discutée. La discussion est ainsi plus fructueuse. Au début de la rencontre, l'animateur résume le sujet dont il sera question et en propose les grandes lignes. Le groupe signifie son approbation ou son refus à l'animateur. Celui-ci amorce habilement la discussion et puis cède la parole aux participants. L'animateur n'intervient que pour faire préciser une intervention ou ramener les participants au sujet discuté. A la fin il aide le groupe à évaluer son rendement comme groupe.

3.1.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

La discussion dirigée est une technique dont le professeur de langue peut tirer profit. Elle suppose cependant que les élèves possèdent une bonne connaissance de la langue. Pour que la discussion en salle de classe intéresse les élèves, il faut choisir un sujet qui présente de l'intérêt. Il faut aussi que chaque élève considère son voisin comme un interlocuteur valable pour la discussion. Il faut de plus que le professeur adopte une attitude non directive, qu'il devienne un animateur. Dans certains cas, un étudiant peut "animer" la discussion laissant au professeur le rôle de l'observateur. Dans ce cas, ce dernier se contente de prendre des notes sur la "performance" des élèves. Après la discussion, il relève quelques erreurs mais réserve pour une autre période les exercices systématiques sur des points précis.

REMARQUE

La discussion est efficace et intéressante dans la mesure où tous les participants sont bien renseignés sur le sujet.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 3, 6, 10, 12, 18, 28, 30, 41.

TECHNIQUES DE DISCUSSION

3.1 LA DISCUSSION DIRIGÉE

3.1.1 Définition

La discussion est un échange de vues sur un sujet donné, entre des membres d'un groupe restreint (de 5 à 20) sous la direction d'un "meneur" ou d'un animateur. Même si la discussion revêt un caractère non conventionnel, elle est plus qu'une simple conversation. C'est une technique structurée.

3.1.2 Objectifs

La discussion dirigée permet, entre autres, aux membres d'un groupe

- d'exprimer leurs vues sur un sujet;
- d'élargir leurs connaissances et leurs idées sur un sujet donné;
- d'identifier plusieurs réponses à une question ou plusieurs solutions à un problème;
- de créer une atmosphère de détente et de compréhension mutuelle;
- de se rendre compte des situations et des problèmes communs.

3.1.3 Déroulement

La discussion doit avoir lieu sous la "conduite" d'un animateur. Dans la mesure du possible, on désigne aussi un secrétaire qui prend des notes tout au long de la discussion. Les participants préparent avant

Techniques de discussion

CHAPITRE III

diant est appelé à le jouer devant ses pairs. Ce jeu très tributaire des dialogues étudiés lorsqu'il s'agit des étudiants débutants se dégage peu à peu des structures de la salle de classe avec les étudiants plus avancés. Ils parviennent à une dramatisation spontanée et libre. Le "théâtre" leur permet de sortir d'eux-mêmes.

Les étudiants avancés prendront beaucoup de plaisir à monter de courtes pièces préparées par eux-mêmes ou prises dans le répertoire existant. Le professeur ajoutera de l'intérêt à cette activité s'il dispose d'un circuit fermé de télévision et s'il filme les étudiants. Ceux-ci auront par la suite l'occasion d'évaluer leur propre performance linguistique, ce qui aura pour effet d'augmenter leur motivation.

2.5.4 Déroulement

Le professeur propose un thème, une saynète ou une pièce au groupe d'élèves. Chacun lit le texte et le professeur vérifie à l'aide de questions, la compréhension. Le professeur distribue les rôles et il laisse les étudiants travailler seuls. A partir de ce moment, le professeur devient animateur et conseiller. Il laisse aux étudiants le travail de préparation et de présentation tout en les assurant de sa disponibilité. Au moment même de la présentation, le professeur n'apporte pas de corrections, il réserve pour une autre rencontre les observations sur les "erreurs" linguistiques.

REMARQUE

On constate avec étonnement que les adultes sont souvent très heureux de jouer dans une courte pièce de théâtre. Ce travail de groupe est souvent une occasion de découvrir les nombreuses possibilités que recèle chaque personnalité.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 9, 18.

2.5 LA DRAMATISATION (LES JEUX DRAMATIQUES)

2.5.1 Définition

La dramatisation consiste en la présentation de saynètes (sketches), de dialogues, par une ou plusieurs personnes devant un auditoire. La dramatisation peut s'inspirer de textes déjà écrits ou être le fruit d'une improvisation sur un thème donné.

2.5.2 Objectifs

La dramatisation répond sensiblement aux objectifs du "jeu de rôle", à savoir

- développer l'expression spontanée chez l'élève;
- stimuler l'imagination créatrice;
- encourager la participation de tous;
- permettre des échanges entre les personnes d'un même groupe; et en plus elle peut:

- permettre un transfert des structures linguistiques étudiées à la salle de classe.

2.5.3 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Plusieurs méthodes d'enseignement du français ont placé dans le déroulement d'une leçon, une phase de "théâtre" ou de dramatisation. Après avoir étudié et dans certains cas, mémorisé le dialogue, l'étu-

Un autre exercice consiste à diviser la classe en deux. Une équipe lit ou présente oralement le dialogue pendant qu'une autre partie le traduit par la gestuelle. Cet exercice combine d'une façon intéressante l'expression linguistique et ses composantes et les éléments paralinguistiques qui renforcent la communication.

Enfin le professeur mieux préparé à l'utilisation de cette technique de l'expression peut préparer ses élèves à des improvisations sur divers thèmes qui composent la réalité de ses élèves.

REMARQUES

L'usage du mime suppose un certain arrangement de la classe de langue. La pièce doit être suffisamment grande, les élèves doivent pouvoir se déplacer et circuler sans entrave. De plus, des éléments extérieurs sont parfois nécessaires à la reconstitution de certaines scènes.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 11, 27, 56.

Ces jeux, facile à diriger, conviennent d'ailleurs très bien à des groupes de débutants : les difficultés linguistiques étant en quelque sorte proportionnelles aux difficultés de représentation. Lorsque le scénario ou le dialogue est plus complexe, il faut un professeur formé à cette technique : FDM 86, 72, p. 37-42. "Ce jeu, dit Hélène Gauvenet dans son article intitulé "Les jeux en classe de langue" (27), demande à la fois imagination et rigueur... il exige un véritable apprentissage du geste ou de la mimique et parallèlement, une pratique exacte de la langue". L'utilisation du mime peut se faire de deux façons : la première, c'est l'acteur qui mime une phrase que suggèrent les élèves ; la seconde, le groupe "décode" le langage du mime et doit le reproduire linguistiquement. Ce dernier exercice présente très souvent trop de difficultés pour les débutants. Il s'adresse surtout à des intermédiaires ou à des avancés. Enfin, n'oublions pas que l'usage du mime dans une classe de langue seconde suppose l'existence d'une certaine connivence entre le professeur et les élèves, car le jeu ne doit pas créer des tensions mais plutôt libérer des tensions que peut susciter l'apprentissage d'une autre langue.

2.4.4 Déroulement

Voici quelques schémas de déroulement qui pourraient guider le professeur s'il s'inspire des dialogues des leçons. Dans un premier temps, le professeur projette les images du dialogue. Dans un deuxième temps, un ou des étudiants jouent tous les personnages du dialogue. Le jeu se fait avec ou sans l'aide des images déjà projetées. Dans une recherche sur "La gestuelle et l'enseignement", Jacques Belzile (11) suggère une autre façon qui consiste à confier à une personne le rôle d'un personnage de sorte qu'il y ait autant de personnes qui miment qu'il y a de personnages dans la scène de la leçon ou le dialogue. Une troisième façon consiste à confier à chaque étudiant une ou plusieurs scènes qui se succèdent les unes aux autres.

2.4 LE MIME (LA GESTUELLE)

2.4.1 Définition

Le mime est le langage corporel. C'est la représentation de pensées, de sentiments, d'actions et d'attitudes à l'aide de gestes, de jeux de physionomie et de mouvements.

2.4.2 Objectifs

Dans une classe de langue, la gestuelle peut

- aider à diminuer les tensions entre individus qui apprennent un autre code linguistique;
- actualiser l'enseignement d'une langue;
- faciliter l'insertion des élèves dans le contexte culturel de la langue-cible;
- faciliter dans certains cas, l'acquisition des structures linguistiques;
- motiver l'étudiant en le faisant participer.

2.4.3 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Parmi les moyens d'expression à notre disposition, le mime est un qu'il faut exploiter avec des élèves qui font l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant l'introduction de cette technique peut poser quelques problèmes au professeur non initié qui doit diriger le jeu des élèves. Dans ce cas, le professeur serait bien avisé de suggérer des mimes qui s'inspirent des dialogues des leçons ou encore une gestuelle qui fait appel à des structures linguistiques de type descriptif.

REMARQUE

Nous n'avons pas fourni les règles précises de chacun des jeux énumérés. Le professeur de langue pourra consulter les références mentionnées ci-après, pour obtenir plus de renseignements sur le déroulement de ces activités.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 9, 16, 27, 33, 38, 49, 57.

- La phrase qui continue (un élève donne une phrase très courte et son voisin ajoute un élément pour l'augmenter).

- Le mot caché (les élèves essaient d'identifier le mot qui revient dans toutes les phrases).

- Où vais-je le mettre? (en parlant d'un objet).

- Le jeu du téléphone.

- Le jeu des métiers (élèves doivent deviner le métier qu'un élève a choisi).

- Le mime.

2.3.6 Jeux pour développer la compréhension et l'expression écrites

- Le jeu du pendu (on donne la première et la dernière lettre d'un mot et les autres écrivent le mot qu'ils ont trouvé).

- Le jeu des phrases à compléter (chaque élève écrit une phrase sur un bout de papier et laisse un blanc à la place d'un mot que son voisin devra deviner).

- Correspondance phrase image (dans une série d'actions qui forment une suite chronologique).

Ces jeux sont données à titre d'exemples et sous une forme schématique. Si simplistes que paraissent certains d'entre eux, ils fournissent aux étudiants l'occasion d'utiliser dans un climat de détente les structures linguistiques apprises dans le cadre des diverses méthodes d'enseignement.

- Où peut-il être? (après avoir caché un objet).
- Ecouter et faites l'action
- Ces sons, sont-ils identiques ou différents? (discrimination auditive).
- Jeu de messages que l'on se transmet en chuchotant.

2.3.5 Jeux pour développer la compréhension et l'expression orales

Les jeux linguistiques conviennent à des étudiants de tous les niveaux. Certains font appel à des connaissances linguistiques élémentaires tels des jeux d'identification d'objets, d'identification de sons, de mots à compléter. D'autres, tels des charades, des mots croisés, des narrations d'histoires inventées au fur et à mesure doivent être réservées à des étudiants intermédiaires et avancés. Si les jeux bien compris motivent et détendent les étudiants, les jeux trop difficiles découragent et ennuiement ceux qui ne peuvent les pratiquer. Les jeux linguistiques développent aussi à des degrés différents les habiletés des habiletés en laissant au professeur le soin d'élargir ses connaissances sur ces moyens, par la consultation de la revue "Le Français dans le Monde", de Franco-Fun (préparé par le Bureau des langues) et de quelques autres sources.

2.3.4 Application à une classe de langue seconde

doit clairement expliquer le jeu à tous les membres du groupe: tous les participants doivent avoir les mêmes chances. Si certains jeux exigent des divisions en équipes, le professeur doit essayer de partager également les élèves les plus forts dans les groupes. Un partage non équilibré décourage les élèves faibles.

2.3 LES JEUX LINGUISTIQUES

2.3.1 Définition

Les jeux linguistiques sont des activités mentales qui ont pour but de distraire les élèves en leur demandant d'utiliser la langue-cible. Dans leur livre intitulé *Simulation and Academic Gaming*: Highly Motivational Teaching Techniques, Tansey et Unwin (56) définissent le jeu comme "une invention spéciale par laquelle les enfants et les adultes pratiquent avec les composantes de la vie elle-même". Dans une classe de langue les composantes sont le lexique, les structures, la syntaxe.

2.3.2 Objectifs

Dans une salle de classe, les jeux linguistiques vont permettre de:

- créer une atmosphère favorable, un esprit de groupe;
- briser la monotonie et de soulager de la fatigue;
- faciliter les échanges linguistiques;
- utiliser la langue en situation;
- développer chacune des quatre habiletés linguistiques: certains développant surtout la compréhension, d'autres surtout l'expression.

2.3.3 Déroulement

Chaque jeu linguistique obéit à un déroulement spécifique. Cependant il importe de rappeler quelques règles générales qui ont trait à l'utilisation des jeux dans une classe de langue. Le professeur

REMARQUE

L'exercice de simulation est très utile même avec des étudiants des premiers niveaux. Il recrée des situations de communication plus réelles et plus "impliquantes" pour les élèves que des séries d'exercices structuraux dépourvus de tout contexte.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 18, 22, 38, 56.

2.2 LES EXERCICES DE SIMULATION PROPREMENT DITS

2.2.1 Définition

Ce sont des exercices composés de situations contraignantes d'un point de vue structural qui permettent aux élèves de pratiquer et de travailler sur des difficultés de morphologie et de syntaxe. Les exercices de simulation ainsi définis sont propres à l'enseignement d'une langue seconde.

2.2.2 Objectifs

Le professeur de langue utilisera la simulation pour

- permettre à l'étudiant de pratiquer des structures de base;
- amener l'étudiant à reproduire des situations de langage analogues à des situations réelles de communication;
- simuler la participation de l'étudiant en l'impliquant dans la situation;
- inciter l'étudiant à fournir plusieurs réponses à une situation donnée.

2.2.3 Déroulement

Le professeur propose une situation de communication à tous les élèves. Cette situation doit être contraignante du point de vue structural. Ainsi, le récit de souvenirs d'enfance nécessitera ment l'élève à l'emploi du passé et de l'imparfait; l'entrée d'un étudiant dans un restaurant où il veut un repas amènera un nombre de phrases "prévisibles" dans cet exercice de simulation. Le professeur peut sans se rendre compte du dosage que le professeur tente de pratiquer.

situation. Le professeur peut aussi imaginer des jeux de rôles pour sensibiliser ses élèves aux différences culturelles. Certains pourraient prendre l'attitude d'une personne d'un autre groupe ethnique et s'entendre pour une brève confrontation. Cette technique permettrait à des élèves plus fermés de s'exprimer et peut-être même de se libérer de certains préjugés à l'endroit d'autres groupes culturels et peut être même face à l'apprentissage de la seconde langue. Chaque période de jeu fournit aussi aux élèves des sujets de discussion. Le professeur ne se trouvera donc jamais à court de moyens pour garder l'intérêt de ses étudiants.

REMARQUE

Le succès du jeu de rôle dépend pour une large part du choix de la situation et de la qualité de la mise en situation.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 3, 10, 12, 13, 27.

La première étape consiste en une mise en situation. L'animateur propose une situation dans laquelle une ou plusieurs personnes du groupe peuvent s'impliquer. Puis, il distribue les rôles aux participants. Il ajoute aussi quelques précisions sur les caractères des personnages. Il détermine ensuite les règles du jeu et la durée de cette activité. Il invite enfin les acteurs à s'exécuter, à improviser en incarnant les rôles proposés. A la suite de la présentation, il fait appel à tout le groupe et demande aux divers membres de verbaliser certaines réactions, certains sentiments par rapport au jeu des "acteurs". Cette période d'expression libre peut aussi permettre l'auto-évaluation des individus engagés dans les divers rôles.

2.1.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Le jeu de rôle s'avère d'une grande utilité dans une classe de langue seconde. Empruntant les gestes, les sentiments, les répliques du personnage qu'il incarne, l'élève a moins de réticences à s'exprimer. Il oublie momentanément son identité pour entrer dans la peau de son personnage. Il appartient donc au professeur de proposer des situations dans lesquelles les étudiants peuvent largement s'impliquer. Une classe d'adultes ne serait pas indifférente à un sujet comme "une grève de transports". Quelques élèves peuvent tenir le rôle des conducteurs d'autobus, d'autres sont les usagers des transports en commun, d'autres représentent le patron, le syndicat et les automobilistes. Après quelques secondes de jeu, le professeur se rend compte que ses élèves sont passés dans le vif de l'action.

Le jeu de rôle peut être utilisé aussi bien avec des étudiants des premiers niveaux qu'avec des étudiants avancés. Aux débutants, le professeur proposera des "rôles" très simples où il y a peu d'émotivité, par exemple: "un passager veut prendre le train et cherche la gare", vous êtes le passager, vous êtes le passant, que dites-vous? Les étudiants avancés eux peuvent exprimer leurs opinions, leurs sentiments face à une

CHAPITRE II

TECHNIQUES DE SIMULATION

2.1 LE JEU DE RÔLE

2.1.1 Définition

Le jeu de rôle consiste en une présentation ou une scène improvisée par un, deux ou plusieurs personnages à partir d'un scénario fourni aux "acteurs". Chaque "acteur" assume un rôle, devient un autre personnage.

2.1.2 Objectifs

Ne considérons ici que les objectifs pertinents à l'enseignement. Dans une classe de langue, le jeu de rôle

- développe la spontanéité d'un élève qui doit jouer le rôle qu'on lui a assigné sans s'être préparé à l'avance;
- stimule l'imagination créatrice d'un élève qui doit improviser sur le comportement, les sentiments et les réactions du "personnage" qu'il incarne;
- favorise la communication autour d'une action et non autour de faits linguistiques proprement dits;
- implique les participants dans une action commune et donc renforce les liens entre les membres d'un groupe;
- développe chez les élèves plus timides le goût de s'exprimer;
- augmente la motivation.

Techniques de simulation

CHAPITRE II

Si le professeur utilise l'émission radiophonique, il devra faire un choix judicieux pour les étudiants des premiers niveaux. Le disque et l'émission de radio sont sans contredit d'excellents auxiliaires mais encore faut-il que les étudiants puissent saisir l'essentiel du message sonore. Les divers bulletins de nouvelles, de météorologie, de sport nous semblent accessibles à des étudiants qui ont acquis les rudiments de la langue. Par la suite, les étudiants eux-mêmes peuvent préparer de tels bulletins. On peut même simuler le bulletin radiophonique en utilisant des émetteurs-récepteurs portatifs (petits walkie-talkie). A l'aide de ce moyen on peut d'ailleurs imaginer des reportages, des descriptions d'événements sportifs ou autres.

Quant aux autres émissions, aux "interviews", aux téléromans, il faudrait les réserver aux étudiants avancés et prévoir un temps de préparation. La discussion qui suit est alors plus fructueuse pour les élèves.

Nous nous permettons d'ajouter que l'introduction des auxiliaires visuels et/ou sonores ne doit jamais se faire au hasard ou tout simplement pour combler une période d'enseignement.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 9, 12, 38.

Qu'il s'agisse d'émissions de radio ou de télévision, de films, de disques etc..., le professeur doit prévoir des étapes pour la présentation aux élèves.

La première étape consiste à préparer l'audition ou la visionnement en expliquant les faits linguistiques qui posent des problèmes de compréhension. On peut consacrer jusqu'à 40 ou 50 minutes à la préparation si le film est riche sur le plan lexical et sur le plan syntaxique. Il faut cependant éviter de laisser les élèves si la compréhension du film ne pose pas de problème. La deuxième étape consiste en la présentation du film ou de l'émission. Après la première présentation, le professeur pose, si le moyen technique le permet, quelques questions d'ordre général pour vérifier la compréhension des élèves. Très souvent il faut une seconde présentation. Après celle-ci, le professeur fait l'exploitation du film ou de l'émission séquence par séquence. Au début, le professeur pose des questions mais peu à peu il laisse les étudiants discuter et analyser le film ou l'émission. Avec des étudiants de niveau avancé, le travail peut prendre plusieurs formes et une projection d'une quinzaine de minutes peut donner lieu à divers exercices linguistiques:

- exercices sur des niveaux de langue;
- transposition du scénario du film en langue écrite;
- exercices de nominalisation;
- exercices syntaxiques (expression des liens de cause, de conséquence etc... entre les propositions).

1.6 LES AUXILIAIRES SONORES : LA RADIO, LE DISQUE, ET LES AUXILIAIRES SONORES ET VISUELS : LA TELEVISION, LE FILM SONORE

1.6.1 Définition

Les moyens techniques tels que la radio, le tourne-disques, le magnétophone, la télévision et le film servent à l'enseignement ou à la présentation en direct de documents sonores et/ou visuels que le professeur de langue peut exploiter dans la salle de classe.

1.6.2 Objectifs

On peut avoir recours à ces techniques pour :

- développer chez l'élève la compréhension et l'expression orales;
- placer les élèves dans le contexte culturel de la langue qu'ils étudient;
- motiver les élèves en leur présentant des situations réelles;
- détendre les élèves;
- fournir à l'élève des modèles linguistiques différents;
- faciliter (si on utilise la télévision et le cinéma) la compréhension du message sonore.

1.6.3 Application à l'enseignement d'une langue seconde

L'utilisation du cinéma et de la télévision sera possible avec des étudiants des niveaux intermédiaire et avancé si le professeur choisit soigneusement les documents à présenter. Quant aux étudiants débutants, ils ne pourront profiter que des films et des émissions qui utilisent le langage narratif ou descriptif.

REFERENCES PRINCIPALES

Le professeur devra choisir des bandes dessinées et des dessins humoristiques en fonction du niveau de ses élèves. Certains utilisent des mots inventés de toutes pièces et des jeux de mots complexes qui sont trop difficiles pour les étudiants qui font l'apprentissage d'une langue. Le professeur trouvera des articles intéressants traitant de la bande dessinée dans les numéros 87, 98, 107 de la revue "Le Français dans le Monde".

REMARQUE

Ces quelques exercices peuvent être le point de départ d'un travail intéressant sur les bandes dessinées et le dessin humoristique que le professeur de langue introduira dans son enseignement. Cependant on ne saurait conseiller un trop grand nombre d'heures de travail sur des dessins ou des bandes puisque ces auxiliaires sont utilisés pour procurer une détente à l'élève tout en l'invitant à l'expression spontanée.

- d'indiquer le numéro de l'image qui correspond au texte qu'il écrit au tableau.

- après avoir "vidé" les ballons de leur texte, de remplacer les dialogues dans les ballons appropriés;

Pour vérifier la compréhension écrite, le professeur peut demander aux élèves:

1.5.4.3 Compréhension écrite

- décrire la situation du texte.
- composer une suite au texte des bandes dessinées;

Ces exercices d'expression libre conviennent surtout à des élèves des niveaux intermédiaire et avancé à l'exception peut-être de la transposition en style indirect. D'autres exercices plus contraignants favoriseraient aussi l'expression orale. Ainsi :

- Le renforcement d'une structure à partir d'un modèle tiré d'un ballon;
- La construction de phrases à plusieurs propositions à partir d'un modèle qui regroupe deux ou trois images entre lesquelles il peut exister une relation de temps, de cause, de conséquence;
- La transposition du texte des bandes ou des dessins à un temps du passé.

1.5.4.2 Expression écrite

Les élèves peuvent :

- transcrire en langue écrite des phrases élaborées oralement;
- transposer en langue écrite et en style indirect le contenu des ballons;
- décrire une image intermédiaire précédemment cachée;
- rédiger le contenu des ballons ou le commentaire d'un texte humoristique et le comparer au texte oral;
- enrichir, individuellement ou en groupe, une phrase ou un paragraphe;
- raconter en utilisant le langage de la narration le contenu du texte humoristique ou des bandes dessinées;

auxiliaires n'apportent pas un grand enrichissement pédagogique et l'exploitation pédagogique de la bande dessinée. Ceux-ci sont tirés en grande partie de deux articles du "Français dans le Monde", (98), (107). Le professeur doit d'abord fournir aux élèves les moyens de comprendre la bande dessinée ou le dessin humoristique. Avant de leur présenter les bandes dessinées, il peut expliquer certains éléments lexicaux, les idiotismes et les syntagmes figés. Voici quelques types d'exercices qui peuvent convenir à la pratique d'une habileté linguistique:

1.5.4.1 Expression orale

Les élèves peuvent être appelés à:

- transposer le contenu des ballons en style indirect;
- raconter le sketch en gardant le point de vue de chaque personnage;
- imaginer un dialogue ou des dialogues après avoir vidé les ballons;
- imaginer les pensées des personnages en partant d'une vignette muette;
- décrire une image intermédiaire précédemment cachée;
- lire le texte des ballons en retrouvant l'intonation;
- imaginer une suite ou un épilogue;
- jouer le rôle de chacun des personnages;
- imaginer une autre version de la bande dessinée.

1.5.3 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Le film fixe mais surtout la bande dessinée et le dessin humoristique constituent un apport indispensable à tout bon enseignement d'une langue seconde et, comme le souligne Jacques Monredon (42) dans son article intitulé "L'utilisation de dessins humoristiques dans une classe de langue", "l'emploi de ces auxiliaires se justifie sur le plan méthodologique par l'effet stimulateur et l'apport culturel de l'image".

Sur le plan linguistique, la bande dessinée et le dessin humoristique utilisent une langue qui se rapproche parfois du dialogue du cinéma, un dialogue qui permet de faire progresser les actions et aussi de définir des personnages. Cependant il faut aussi admettre que la bande dessinée possède une langue qui lui est propre, une langue originale. C'est l'utilisation du ballon qui confère une grande souplesse à ce moyen de communication original. Ainsi dans les bandes dessinées, on retrouve le dialogue, la narration, le discours direct et indirect, le commentaire, etc... Les sentiments des héros inspirent des séquences linguistiques très variées comportant des jeux de mots, des allusions, des créations lexicales et morphologiques, des imprécations et tant d'autres. Utilisées avec discernement, le dessin humoristique et la bande dessinée élargissent les possibilités pédagogiques du professeur de langue. Il peut utiliser ces moyens même avec des groupes de débutants.

Sur le plan socio-culturel, les bandes dessinées sont riches car souvent, elles décrivent la réalité, elles la reproduisent, parfois même, elles la devancent. Celles-ci sont caractéristiques d'une époque et de la mentalité des personnes qui la composent. Les bandes dessinées sont aussi révélatrices des traits propres aux divers peuples. Qu'il nous suffise de nommer Tintin, Astérix, Achille Talon, Peanuts, Mandrake.

1.5.4 Déroutement

L'utilisation de la bande dessinée et du dessin humoristique est valable dans la mesure où le professeur s'impose un schéma méthodologique. Choisis au hasard et utilisés sans préparation préalable, ces

1.5 LES AUXILIAIRES VISUELS : LA BANDE DESSINÉE, LE DESSIN HUMORISTIQUE,

LE FILM FIXE

1.5.1 Définition

La bande dessinée, le dessin humoristique et le film fixe sont des moyens d'expression et de communication destinés à distraire et à amuser les gens. Ces moyens caricaturaux et humoristiques possèdent un langage original et spécifique.

1.5.2 Objectifs

Ces auxiliaires ont comme objectif principal de divertir le lecteur, de lui proposer une distraction réelle, simple et peu coûteuse. Dans une classe de langue seconde, l'utilisation de bandes dessinées et de dessins humoristiques peut aider l'étudiant à :

- se familiariser avec l'humour d'une autre culture;

- connaître les traits caractéristiques du peuple dont il apprend la langue;

- développer les quatre habiletés linguistiques mais surtout la compréhension et l'expression orales;

- découvrir une langue différente de celle apprise dans les exercices scolaires plus contraignants;

- apprendre à travers une langue originale, à s'exprimer librement et spontanément;

- se détendre.

Ces activités sont efficaces dans la mesure où :

- elles correspondent aux intérêts des élèves;
- elles représentent une expérience de groupe dont ils veulent tirer profit;
- le professeur consacre un moment à leur préparation (étude de textes sur le sujet, de lexiques spécialisés, de lectures, exposés etc...)
- le guide, si ce n'est le professeur, peut répondre aux questions des élèves;
- le groupe se réserve une période pour l'analyse et la discussion de ce qu'il observe.

REMARQUE

L'organisation matérielle de ces activités peut être confiée à des animateurs socio-culturels, mais il importe que le professeur prenne part à l'activité elle-même avec ses élèves.

REFERENCE PRINCIPALE

Voir bibliographie n° 12.

1.4 LES EXCURSIONS, LES VISITES ORGANISEES

1.4.1 Définition

L'excursion et la visite organisée sont des activités préparées au cours desquelles un groupe visite un lieu ou un point d'intérêt sous la direction d'une personne renseignée.

1.4.2 Objectifs

Utilisée comme complément aux activités de la salle de classe, la visite organisée permet aux étudiants de :

- s'intégrer davantage au milieu socio-culturel de la langue qu'ils étudient;
- découvrir les points intéressants d'une autre culture;
- approfondir leurs connaissances langagières en dehors de la salle de classe.

1.4.3 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Les visites organisées débordent le cadre propre du cours de langue seconde mais elles s'inscrivent dans une autre perspective pédagogique qui veut que l'étudiant s'implique, qu'il s'intègre davantage au milieu socio-culturel de la langue seconde que l'enseignement de la langue ne se limite pas à des activités très structurées dans une salle de classe. Ainsi, la visite de sites historiques, de musées, d'usines de fabrication et de transformation, les excursions dans la nature deviennent pour l'étudiant des centres d'intérêt qui servent de point de départ à des discussions de groupes, à des "interviews", à des débats, etc.

Très souvent la qualité et l'intérêt de l'"interview" reposent sur l'"interviewer" lui-même. Il importe donc qu'il se soit préparé à l'avance et qu'il pose des questions significatives pour maintenir l'intérêt de chacun des membres du groupe tout au long de la discussion.

1.3.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Bien que l'"interview" ne constitue pas une technique de choix pour les étudiants de tous les niveaux, le professeur de langue peut cependant s'en servir avec des étudiants des niveaux intermédiaire et avancé. Dans un premier temps, le professeur propose à ses étudiants plusieurs sujets de discussion sur lesquels le groupe s'entend. Puis, il désigne parmi les membres du groupe l'expert et l'"interviewer" ces derniers étant choisis non en fonction de leur compétence linguistique mais plutôt en fonction d'une compétence professionnelle ou d'un intérêt pour un centre d'intérêt.

Dans un deuxième temps, il fournit aux étudiants la terminologie particulière au sujet en question. Après une période limitée de préparation, les membres du groupe peuvent amorcer l'"interview". Si le sujet capte l'intérêt des membres, l'"interview" peut se poursuivre pendant toute une période et les étudiants peuvent devenir à tour de rôle "interviewer". Le professeur se garde de faire des interventions critiques et de la correction pendant le déroulement. A la suite de cette séance, il relève les erreurs et propose des corrections. Bien menée, l'"interview" suscite en général l'enthousiasme des étudiants car elle crée un climat de saine interaction verbale.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 10-12.

1.3 L' "INTERVIEW"

1.3.1 Définition

L' "interview" consiste en une série de questions sur un sujet donné, qu' une personne, représentant le groupe, pose à une personne considérée comme experte dans ce domaine. L' "interviewer" ou l' interrogateur est choisi parmi les membres du groupe. L' expert est habituellement choisi à l' extérieur du groupe; cependant ce dernier peut en raison de compétences particulières, être un membre du groupe.

1.3.2 Objectifs

L' utilisation de cette technique permet à tous les membres d' un groupe d(e) :

- obtenir des renseignements, des opinions sur un sujet.
- profiter, simultanément, des compétences particulières d' une personne.
- développer, grâce à l' "interview", une ligne de pensée logique sur un sujet donné.

1.3.3 Déroulement

La préparation matérielle de l' "interview" se réduit à très peu d' éléments. Il suffit d' une salle assez vaste et aérée pour contenir le groupe. L' "interviewer" et l' expert doivent faire face au groupe.

Quand à la discussion elle-même, elle s' engage dès que l' "interviewer" ou le président de la séance, s' il y a lieu, pose une question à l' expert. C' est à ce moment que commence l' interaction verbale.

miers niveaux profiteront sûrement beaucoup des diverses démonstrations que le professeur peut imaginer. Ainsi pourquoi ne pas avoir recours à la démonstration pour enseigner aux élèves comment :

- se présenter et présenter une autre personne;

- répondre au téléphone;

- diriger une réunion;

- organiser tel jeu ou tel sport;

- utiliser tel appareil, etc.

- utiliser tel procédé;

- décrire un objet, etc.

Certaines démonstrations peuvent être aidées de supports sonores et visuels. La démonstration peut être très simple mais elle peut aussi illustrer des procédés plus complexes telle la préparation de divers plats cuisinés. Le professeur doué d'imagination pourra, par l'intermédiaire de la démonstration, présenter des éléments d'ordre culturel. Ainsi, la démonstration pourra servir à présenter aux élèves des recettes de cuisine typiques, des coutumes particulières, des productions artisanales originales et d'autres encore.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 12-45.

1.2 LA DEMONSTRATION

La démonstration consiste en une présentation bien préparée, accompagnée ou non d'illustrations, pour montrer comment accomplir une action ou utiliser un procédé. La démonstration est un bon moyen de concrétiser des explications et des descriptions écrites.

1.2.2 Objectifs

Cette technique s'avère utile pour:

- enseigner à un groupe comment accomplir telle ou telle action;
- inciter les membres d'un groupe à faire l'apprentissage d'un nouveau procédé;

- encourager chaque membre en lui prouvant qu'un nouvel apprentissage est possible;

- clarifier certains points qui resteraient obscurs dans une description écrite.

1.2.3 Déroulement

Le démonstrateur fournit d'abord au groupe les étapes de la présentation. Puis, il explique chaque étape en détail avant de faire la présentation entière. Une fois la démonstration terminée, il demande aux participants de refaire eux-mêmes l'exercice.

1.2.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Le professeur de langue peut avoir recours à la démonstration avec des étudiants de tous les niveaux. Cependant, la langue de la démonstration étant plus concrète qu'abstraite, les étudiants des pre-

que le professeur propose aux étudiants. Le choix peut aussi s'inspirer de la réalité politique ou socio-économique des étudiants (journaux, sujets d'actualité) et provoquer des prises de positions différentes. Ainsi l'étudiant ne reste pas étranger à des sujets comme une grève des transports en commun, la protection de l'environnement, la participation des cadres aux décisions de l'entreprise, etc.

Le professeur présente le sujet et le soumet au groupe. En fonction des intérêts pour le sujet proposé, il demande à deux ou trois élèves de préparer des échanges en vue d'un débat. Il leur rappelle les formes grammaticales propres à l'argumentation, à la discussion, au débat. Il laisse cependant à chaque participant le soin de structurer ses interventions. Il demande au groupe d'auditeurs d'approfondir le sujet proposé par des lectures ou des discussions. Il agit auprès de tous ces élèves comme conseiller. Pour le débat lui-même, il peut devenir modérateur laissant aux participants l'action verbale. A aucun moment, il n'intervient dans le déroulement pour apporter des précisions d'ordre linguistique. Son rôle demeure essentiellement un rôle d'animateur, l'animateur qui conduit le débat d'une façon dégagée et tolérante, l'animateur qui maintient la participation spontanée de chaque élève. Le débat bien mené peut donner lieu par la suite à des discussions intéressantes et fructueuses. Dans une classe de niveau avancé les étudiants peuvent aussi à tour de rôle devenir animateurs.

REFERENCES PRINCIPALES

Voir bibliographie n^{os} 10-12.

1.1.3 Déroutement

Le débat peut suivre le schéma suivant: avant la rencontre, le modérateur prépare le sujet avec les participants, fixe la durée des interventions et prévoit une période de discussion à la fin du débat. Le modérateur s'assure aussi de la disposition matérielle de la salle. Il s'entoure à une même table des participants et tous doivent faire face à l'auditoire. De son côté, chaque participant prépare avec soin les points qu'il développera devant l'auditoire. Il s'informe des points de vue des autres participants afin de choisir le moment optimum pour la présentation de ses opinions. Il s'impose aussi un schéma de présentation clair et précis de façon à ne point s'écarter du sujet.

Le débat peut alors s'ouvrir sur une présentation du modérateur. Celui-ci présente au groupe le sujet et les modes de fonctionnement. Il ouvre ensuite la discussion par une affirmation ou une question à laquelle répondront les participants. C'est à lui que revient toute la conduite du débat. A certains moments, le modérateur peut intervenir, soit pour demander des précisions, soit pour ramener la discussion dans les cadres du sujet. Il doit cependant se garder de prendre parti pour l'un ou l'autre des points de vue. A la fin, il lui revient de résumer les opinions présentées. Pendant le débat, l'auditoire se montre intéressé mais ne doit pas intervenir verbalement. Ce n'est qu'une fois le débat terminé que les auditeurs pourront obtenir des précisions ou des explications sur les points de vue présentés.

1.1.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde

Lorsque les étudiants ont dépassé le stade des structures et du vocabulaire usuels, le professeur peut songer à utiliser le débat. D'une part, le débat permet à l'élève de s'affirmer en tant qu'individu en présentant des opinions, des points de vue personnels sur un sujet donné. D'autre part, le débat peut donner accès à un certain contenu culturel s'il s'inspire de textes authentiques, de situations réelles

CHAPITRE I

TECHNIQUES DE PRESENTATION

1.1 LE DEBAT

1.1.1 Définition

Le débat se définit ainsi: "une discussion menée devant un auditoire par quelques personnes choisies (on suggère de trois à six), assistées d'un modérateur". (10) La discussion prend le ton de la conversation et non de l'exposé. Cependant il importe que cette discussion soit préparée et non improvisée.

1.1.2 Objectifs

Diverses raisons peuvent motiver le choix de cette technique. Ainsi le débat peut se dérouler en vue de:

- présenter des points de vue différents et des opinions diverses sur un sujet;
- éveiller l'intérêt d'un auditoire devant un sujet;
- fournir à l'auditoire une bonne compréhension de chacune des composantes d'un sujet;
- peser le pour et le contre de diverses actions;
- créer un climat favorable à la discussion autour d'une question controversée.

Techniques de présentation

CHAPITRE I

a) le "brainstorming";

b) la technique de la ruche;

c) les périodes de questions.

Les techniques qui nécessitent un vaste auditoire n'ont pas été abordées dans le cadre de ce travail.

0.3.5 Techniques didactiques et auto-didactiques

Les progrès de la pédagogie ont permis l'implantation de nouveaux modèles d'enseignement. Le dogmatisme des méthodes traditionnelles où seule l'intervention du professeur était valorisée a, peu à peu, fait place à des conceptions moins rigides où la partie de l'étudiant revêt une importance significative. Certaines formules engagent même l'élève dans des activités d'apprentissage individualisé: l'enseignement par contrat, le tutorat, "l'approche audio-tutoriale", l'enseignement programmé, l'enseignement modulable.

La pédagogie propose aussi au professeur de langue une autre formule inspirée de la psychologie behavioriste: l'enseignement par objectifs. Comme le souligne Claude Germain dans son article intitulé "L'enseignement des langues par objectifs de comportement", (29) cette "technique servant de prolongement aux méthodes actuelles", peut-être coïncidable avec l'enseignement à l'aide d'une méthode audio-visuelle ou autre. L'enseignement par objectifs répond à une nouvelle conception de l'éducation, à une tentative d'individualisation. L'enseignement par objectifs permet aux élèves d'avancer à leur propre rythme tout en leur reconnaissant des rythmes différents.

On ne peut parler de techniques didactiques sans mentionner l'apport du laboratoire de langue dans l'enseignement des langues. Bien que ce moyen ne s'avère pas indispensable, il apporte une aide précieuse à l'élève qui peut entendre et reproduire des modèles linguistiques étudiés dans la salle de classe.

s'informe, d'acquiescer des connaissances ou de résoudre un problème. La discussion entraîne chaque membre d'un groupe et crée un sentiment d'égalité chez chacun d'entre eux.

Pour être efficace, la discussion doit se dérouler dans une atmosphère de compréhension, de détente et de participation. Les techniques qui relèvent de la discussion conviennent surtout lorsque le groupe est restreint.

On peut alors utiliser :

- a) la discussion dirigée;
- b) la discussion sur des textes;
- c) l'étude de problèmes ("problem-solving")

0.3.4 Techniques de participation

Les moyens utilisés pour amener les membres d'un groupe à s'exprimer peuvent être différents selon la dimension du groupe et selon l'attitude qu'adopte l'animateur ou le professeur. Plusieurs études de dynamique de groupes ont démontré que dans des groupes restreints, la participation des membres peut atteindre un degré très élevé si l'animateur adopte une attitude non directive. Cette attitude facilite les échanges parce qu'elle est fondée sur le respect inconditionnel de chacun des membres du groupe et sur la compréhension des réactions d'un groupe ou d'une classe. Cette attitude empêche aussi l'animateur ou le professeur de poser des jugements en fonction de modèles théoriques ou de schémas préétablis. Enfin cette attitude appelle la participation de chacun car aucun ne se sent ni jugé, ni catégorisé. Les techniques suivantes privilégient davantage la participation dans les groupes restreints :

La discussion pourrait se définir comme une interaction verbale. La discussion est différente d'une conversation à bâtons rompus; elle suppose un échange d'idées, d'opinions, de données en vue de

0.3.3 Techniques de discussion

- a) le jeu de rôle;
- b) les exercices "en situation";
- c) les jeux linguistiques;
- d) le mime (la gestuelle);
- e) la dramatisation.

La simulation consiste en une représentation schématisée de la réalité. La simulation reconstitue le réel avec le plus de fidélité possible. La notion même de simulation s'est tout d'abord imposée dans l'enseignement aux Etats-Unis. On l'a utilisée dans les écoles d'administration pour l'enseignement de la gestion et la formation des professionnels dans ce domaine. La simulation est concrète. Elle est construite pour l'application. Dans ce sens, elle s'éloigne du modèle qui lui, est souvent abstrait, théorique, non "impliquant" pour les élèves. Dans l'enseignement, la simulation peut être très utile car elle exige l'implication des élèves. Voici quelques-unes des techniques de simulation:

0.3.2 Techniques de simulation

Ainsi, l'animateur ou le professeur peuvent d'abord utiliser ces techniques pour présenter des faits, des opinions et du "matériel" linguistique. Les présentations serviront très souvent de point de départ à des périodes de discussion, à des travaux de groupe ou encore à des travaux écrits.

Les "techniques d'enseignement" constituent une variable importante de l'acte pédagogique. Empruntées soit aux techniques de dynamique de groupes, soit à la psychologie, soit à la pédagogie, elles ne sont pas présentées ici sous leur forme la plus "pure" mais plutôt sous une forme adaptable à une situation d'enseignement. Plusieurs de ces techniques sont en effet des techniques de thérapie qui ont apporté un renouveau dans le domaine de la pédagogie.

0.3.1 Techniques de présentation

Sous cette rubrique, nous retrouvons les techniques qui servent à présenter un sujet, à faire l'exposé d'un fait ou d'une idée à un groupe. La présentation peut être soit assurée, soit complétée par des moyens audio-visuels. Ces techniques sollicitent, la plupart du temps, la participation des membres du groupe. Knowles (32) regroupe sous ce titre, les techniques suivantes :

- a) le débat;
- b) la démonstration;
- c) l'"interview";
- d) les excursions, les visites organisées;
- e) les auxiliaires visuels : le film fixe, la bande dessinée, les dessins humoristiques;
- f) les auxiliaires sonores : la radio, le disque et les auxiliaires sonores et visuels : la télévision, le film sonore.

Avant de dresser l'inventaire des diverses techniques, il nous semble important d'apporter quelques précisions quant à l'utilisation des termes "techniques d'enseignement". Technique d'enseignement désigne ce que fera l'enseignant pour aider l'élève à acquérir des connaissances et désigne aussi comment il fera pour rendre l'acquisition plus efficace. Sous cette appellation sont regroupés des techniques d'intervention dans un groupe, des modèles d'enseignement tels que définis par Joyce et Weil (1972) dans Models of Teaching, des formules pédagogiques et des formules didactiques pro- prement dites.

Dans un premier temps, nous dresserons l'inventaire des techniques d'enseignement. La nomenclature ainsi que la typologie de ce que nous avons convenu d'appeler "techniques d'enseignement" sont empruntées à Malcolm Knowles (32). Cette classification simple et claire nous semble répondre aux besoins du présent travail.

Dans un deuxième temps, nous décrirons brièvement chaque technique et nous dégagerons quelques applications pour une classe de langue seconde. Bien que toutes les techniques décrites ne présentent pas un intérêt égal pour l'enseignement d'une langue seconde, chacune d'elles fera l'objet d'une présentation individuelle qui respectera le même schéma.

L'enseignement d'une langue seconde suppose a priori l'existence d'au moins trois éléments importants: l'élève, le professeur et la méthode. L'élève dans ce cas-ci, c'est l'adulte avec ses aptitudes, ses intérêts et ses motivations qui se trouve en situation d'apprentissage. Le professeur, c'est l'intermédiaire, c'est le facilitateur de cet apprentissage. La méthode, c'est l'outil mis à la disposition du professeur en vue de susciter la communication chez l'étudiant.

Apportons ici quelques considérations terminologiques au sujet du terme "méthode". Il évoque pour plusieurs des réalités différentes. Pour certains, le terme désigne un procédé pédagogique; pour d'autres, il s'applique au matériel didactique lui-même; pour d'autres enfin, la "méthode" désigne un ensemble méthodologique destiné à la présentation des éléments linguistiques. C'est cette dernière acception que nous retiendrons lorsqu'il sera question de méthodes d'enseignement. Dans l'enseignement d'une langue seconde, la méthode conserve encore une grande importance. Cependant, limiter l'acte pédagogique à la seule utilisation d'une méthode, c'est nier une fonction importante du professeur de langue qui est celle de susciter la communication, l'interaction verbale et d'établir une bonne dynamique de son groupe ou de sa classe. C'est en fonction de cette conception du rôle du professeur de langue que nous examinerons les diverses techniques d'enseignement, les modes d'intervention dans un groupe et que nous tenterons d'en dégager des applications pertinentes à l'enseignement d'une langue seconde.

INTRODUCTION

Après la condamnation des méthodes traditionnelles, il y a environ vingt ans, les méthodes audio-orales et audio-visuelles sont apparues comme une panacée dans l'enseignement des langues secondes. Tous les espoirs ont été mis dans l'application de principes méthodologiques rigoureux et dans l'utilisation d'un matériel audio-visuel toujours plus perfectionné: disques, films fixes et animés, cassettes, laboratoires de langue et tant d'autres. Aujourd'hui, nous sommes de plus en plus perplexes devant les résultats obtenus par les professeurs qui utilisent ces méthodes, devant les succès relatifs de ces "ensembles méthodologiques prééglant à l'avance pour le professeur et pour les élèves le contenu (choix des éléments), la progression (ordre des éléments) et les procédés didactiques (organisation de la classe et nature des exercices)", écrit Debysse dans "Nouvelles orientations dans l'enseignement du français, langue étrangère" (24). Nous ne condamnons pas en bloc les méthodes audio-orales et audio-visuelles mais nous constatons que les changements de méthodes n'ont pas amélioré l'acte pédagogique lui-même, ni la relation maître-élève. Nous constatons aussi que les tenants du rigorisme méthodologique sont demeurés étrangers aux préoccupations de la pédagogie centrée sur l'étudiant, sur la dynamique du groupe-classe, sur la créativité et sur l'autonomie possible de l'apprenant".

Devant de telles constatations, les spécialistes de la didactique des langues secondes ne doivent-ils pas se tourner ailleurs et considérer les progrès accomplis par les sciences psychologiques pour redonner à l'"individu" l'importance à laquelle il a droit et comme individu et comme membre d'un groupe. L'importance que l'on accorde à ces éléments a des incidences certaines sur l'enseignement et sur les relations qui s'établissent entre l'enseignant et l'enseignant. De quelles façons pouvons-nous améliorer l'acte pédagogique lui-même et la qualité de l'interaction maître-élève? C'est à cette question que nous tenterons de répondre en examinant diverses techniques pédagogiques et psychopédagogiques.

Introduction

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retraits ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories d'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des Langues Officielles du Conseil du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRES son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte organisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien de ses acquis linguistiques?

GROUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques

(M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GROUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

Les facteurs psycho-sociaux et psycho-pédagogiques
(L'IFC: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "individuelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des variables psycho-sociales et psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à des postes identifiées bilingues. Il est important d'étudier ces variables AVANT, PENDANT et APRÈS la formation linguistique du fonctionnaire afin de connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du Gouvernement, quels éléments du contexte psycho-pédagogique dans lequel se trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage? Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonctionnaires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois? Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au cours d'un mois typique?

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques docimologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

GROUPE DE RECHERCHE B

Les facteurs psychologiques individuels (M. H.P. Edwards)

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

e) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administratives, psychologiques, pédagogiques et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique

(MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la Loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

M.A. en psychologie et chercheur aux écoles
séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches
à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche, Ph.D. en linguistique appliquée (Educational
Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E.
(Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes
impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des
représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions
intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de
postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction
devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans
les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements
recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer
d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans
l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à
plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité
globale de formation linguistique:

a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour
appliquer la Loi et la Résolution adoptée par le Parlement
(juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des
mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une
forme ou une autre d'incohérence?

b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de
façons différentes par les diverses instances de la formation?

c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques
et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes
soumis à la formation linguistique?

d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les
objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du directeur, de:

M. Henry P. Edwards, Ph.D. en psychologie, doyen de la Faculté de psychologie de l'Université d'Ottawa;

L'IFG

L'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représentée par Yvon Rodrigue, Ph.D., coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond Leblanc,

docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey,

docteur ès lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant,

docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantit à l'Etude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Etudes de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Etude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Étude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Étude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

Avant-propos

69	CHAPITRE IV: TECHNIQUES DE PARTICIPATION.....
71	4.1 Le "brainstorming".....
73	4.2 La technique de la "ruche".....
76	4.3 Les périodes de questions.....
79	CHAPITRE V: TECHNIQUES DIDACTIQUES ET AUTO-DIDACTIQUES.....
81	5.1 L'enseignement par contrat.....
84	5.2 Le tutorat.....
86	5.3 L'approche "audio-tutoriale".....
88	5.4 L'enseignement programmé.....
91	5.5 L'enseignement par module.....
94	5.6 L'enseignement par objectifs de comportement.....
96	5.7 Le laboratoire de langue.....
99	CHAPITRE VI: LE GROUPE DE DIAGNOSTIC, DE FORMATION, DE SENSIBILIS- SATION (T-GROUP).....
101	6.1 Définition.....
101	6.2 Objectifs.....
101	6.3 Déroulement.....
102	6.4 Application à l'enseignement d'une langue seconde.....
103	CONCLUSION.....
109	BIBLIOGRAPHIE.....

TABLE DES MATIERES

Page

AVANT-PROPOS.....	1
INTRODUCTION.....	13
0.1 Objectif du travail.....	16
0.2 Méthode de travail.....	17
0.3 Typologie des techniques d'enseignement.....	18
CHAPITRE I : TECHNIQUES DE PRESENTATION.....	23
1.1 Le débat.....	25
1.2 La démonstration.....	28
1.3 L'"interview".....	30
1.4 Les excursions, les visites organisées.....	32
1.5 Les auxiliaires visuels: la bande dessinée, le dessin humoristique, le film fixe.....	34
1.6 Les auxiliaires sonores: la radio, le disque, et les auxiliaires sonores et visuels: la télévision, le film sonore...	39
CHAPITRE II : TECHNIQUES DE SIMULATION.....	43
2.1 Le jeu de rôle.....	45
2.2 Les exercices de simulation proprement dits.....	48
2.3 Les jeux linguistiques.....	50
2.4 Le mime (la gestuelle).....	54
2.5 La dramatisation.....	57
CHAPITRE III: TECHNIQUES DE DISCUSSION.....	59
3.1 La discussion dirigée.....	61
3.2 La discussion sur des textes ou sur des lectures.....	63
3.3 L'étude de problèmes ("problem-solving").....	66

PREFACE

Ce rapport s'inscrit dans le cadre de l'Étude indépendante sur les programmes de formation linguistique. Il a été rédigé à la suite de la lecture de tous les dossiers sur l'Animation pédagogique, préparés par le Service de la recherche de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique et à la suite de la consultation d'ouvrages traitant de la dynamique des groupes et des techniques d'enseignement. Nous avons aussi tiré profit de la documentation sur les modèles d'enseignement que nous ont gentiment fournis Messieurs Cyr et Gagnon, du Service pédagogique de l'Université de Montréal.

Nous tenons à préciser que ce rapport ne prétend pas être une étude exhaustive des techniques d'enseignement. Il se veut une simple ébauche effectuée dans une période de temps limitée sur les contributions que la psycho-pédagogie et la pédagogie modernes peuvent apporter à l'enseignement des langues secondes.

Rapport de l'Étude indépendante
sur les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

sous la direction de

Gilles Bibeau

VOLUME 11

Recherche E-6

(document de travail)

**Les techniques d'enseignement
appliquées à l'enseignement
du français, langue seconde**

par

Aline Dagenais

Faculté de l'Éducation Permanente
Université de Montréal

**RAPPORT
SYNTHÈSE**

Recherche A
Mécanismes et
instruments
d'évaluation

Recherche B
Indices
psychologiques
de succès dans
l'étude d'une
langue seconde

Recherche C
Parties 1 et 2
Conditions
psycho-sociales de
l'apprentissage et
l'utilisation d'une
langue seconde

Recherche D
Les facteurs
pédagogiques

Recherche E1
Préparation du
fonctionnaire à
la formation
linguistique

Recherche E2
La suggestion
au Bureau des
Langues

Recherche E3
Les abandons et
les retraits

Recherche E4
Programme des
cours dans les
ministères

Recherche E5
La recherche au
Bureau des
langues

Recherche E6
Les techniques
d'enseignement

Recherche E7
Rapport
d'entrevues avec
les ministères et
témoignages



Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

VOLUME 11

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de
Gilles Bilodeau)

Recherche E6

Les techniques
d'enseignement
appliquées à
l'enseignement du
français, langue
seconde

par

Aline Dagenais



R23
12



Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

VOLUME 12

Report of the
Independent
Study on the
Language Training
Programmes of the
Public Service of
Canada

(under the direction of
Dr. Gilles Bibeau)

Research E7

Report of interviews
with, and comments
by, departments

by

Gilles Bibeau
William F. Mackey
Robert Charbonneau

1	GENERAL REPORT	2	Research A Methods and instruments used in evaluating	3	Research B Psychological predictors of success in second language training	4	Research C Parts 1 and 2 Psycho-social conditions of the learning and use of a second language
5	Research D The teaching factors	6	Research E1 Student preparation for language training	7	Research E2 Suggestopaedia in the Language Bureau	8	Research E3 Dropouts and withdrawals
9	Research E4 Program of courses in departments	10	Research E5 Research at Language Bureau	11	Research E6 Educational techniques	12	Research E7 Report of interviews with, and comments by, departments

Report
of the Independent Study
on the Language Training Programmes
of the Public Service of Canada

under the direction of

Dr. Gilles Bibeau

VOLUME 12

Research E-7

**Report of interviews
with, and comments by,
departments**

by

Gilles Bibeau
William F. Mackey
Robert Charbonneau



Table of Contents

FORWORD.....	1
INTRODUCTION.....	9
1. Extent of satisfaction.....	11
2. Problems and suggestions.....	13
3. Meeting the objectives set for 1978, and obstacles.....	31
4. Performance indicators.....	33
5. Impact of the Act on the percentage of use of French as a language of work.....	36
Summary and Conclusions.....	39

FOREWORD

On November 21, 1974, the Honourable Jean Chrétien, President of the Treasury Board, announced that the Government planned to commission an independent study of its language training programmes.

In the document tabled in the House on this occasion (Report on implementation of the Resolution concerning the official languages adopted by Parliament in June, 1973, p. 8), the Minister declared:

While techniques for teaching second languages are well developed, little is known about the reasons why some people cannot learn. Because of the lack of experience in this area, a study will be carried out to determine why some persons appear to be unable to learn a second language. This study should contribute to a better understanding of learning problems and to the improvement of teaching methods. The results will be made available to the provinces and to other interested linguistic and educational organizations.

On December 20, the President announced the appointment of a Director for the study and described the mandate that he had been given to recruit a team of experts to assist him in carrying out the study. This study would comprise, he wrote, "an examination of all factors related to the language training programmes of the Public Service" (Treasury Board, news release 74/68, December 20, 1974). Within the terms of the mandate entrusted to Gilles Bibeau, doctor in linguistics and associate professor at the Faculté des Sciences de l'Education of the Université de Montréal, "the study has as its objective to isolate from the global activity of teaching and learning in the Canadian Public Service those aspects which could be improved, corrected or adjusted to maximize the success of students who undertake language training".

A research team was brought together for the planning and scientific supervision of the study. This team, in addition to the Director, includes:

- Henry P. Edwards, Ph.D. in psychology, Dean of the Faculty of Psychology of the University of Ottawa.
- L'I.F.G., L'Institut de Formation par le Groupe, an organization specializing in psycho-social studies, represented by Yvon Rodrigue, Ph.D., coordinator of the Centre for Research and Evaluation of the IFG, and François Allaire, L.Ps. in Social Psychology.
- Raymond LeBlanc, doctor in linguistics, Director of the Centre for Second Language Learning and associate professor in the Department of Linguistics of the University of Ottawa.
- William F. Mackey, doctor of letters, Director - founder of the International Centre for Research on Bilingualism (CIRB), member of a number of Canadian and foreign governmental commissions on linguistic questions, professor at the University of Laval.
- Robert Tousignant, doctor of pedagogical sciences, Director of the Section for Testing and Evaluation and associate professor in the Faculty of Educational Sciences of the University of Montreal.

Each of these persons, specializing in a different area, enjoys considerable prestige in his discipline. The complementarity of their respective interests guarantees a more balanced study than would be possible with greater homogeneity.

Others working with this team include:

- Pierre Cardinal, M.A. in linguistics, research specialist at the Studies Division of the Staff Development Branch of the Public Service, as Assistant to the Director of the study.
- Michel Gilbert, Ph.D. in experimental psychology, professor at the University of Québec in Montréal, and senior researcher at the IFG.
- Lorraine Lebeau, L.Ps. in psychology and affiliated member of the Centre for Research and Evaluation of the IFG.

Frances Smyth,	M.A. in psychology and research officer for the Ottawa Separate School Board, as research assistant to Henry P. Edwards.
Marjorie Wesche,	Ph.D. in applied linguistics (Educational Theory), of the Modern Language Centre of O.I.S.E. (Toronto), as research assistant.

Numerous consultations have taken place with persons involved in the language training programmes and with the representatives of Public Service bargaining agents. Intensive meetings between the research team and these individuals allowed the postulation of a number of hypotheses which might explain the present lack of satisfaction with results obtained by public servant-students engaged in language training. The nature of the information gathered and the complexity of the problem led the team to eliminate out-of-hand the search for a single or principal cause.

In fact, it has been possible to attribute a priori the difficulties encountered in the teaching and learning of the second language to a number of factors, which interact with each other within the global activity of language training:

- (a) Is the general structure which the Government has set up to apply the Official Languages Act and the Resolution adopted by Parliament (June, 1973) composed of mechanisms which are badly co-ordinated with each other, resulting in a lack of coherence?
- (b) Are the linguistic objectives differently defined and understood in different areas of the programme?
- (c) Is sufficient account taken of psychological and socio-psychological factors which affect individuals and groups undergoing language training?
- (d) Are the pedagogical and other means used to attain the objectives sufficient and adequate?

- (e) Do the evaluation mechanisms used accurately reflect the results obtained in terms of the expected results?

The research team interpreted its mandate as a request for specific information on these subjects, and therefore decided to orient its research in these directions. The administrative, psychological, socio-psychological, pedagogical and testing dimensions have thus been painstakingly examined by specialists.

RESEARCH GROUP A

Analysis of evaluation mechanisms and
instruments for language training
(W. F. Mackey and R. Tousignant)

Research Group A was concerned with analyzing the evaluation mechanisms and instruments used in language training. As such an evaluation could only be made in terms of the objectives of the language training, it was first necessary to carefully examine these objectives, and as a consequence to put into question the coherence of the entire system of language training in the Public Service.

The system which has been established to apply the Official Languages Act rests on an interpretation of texts, declarations, and directives at different levels of the administrative structure. This interpretation in a sense constitutes the objectives of each level. Is this structure coherent? Are the objectives of each level shared by the lower levels? How is each organism related to the language training programme? Is the present organization of programmes the most economical possible, taking into account the objectives and the results obtained?

We can also ask ourselves if the evaluation mechanisms preceding, accompanying or following language training are rigorously based on criteria of success which correspond to the objectives sought. Do the evaluation personnel charged with following the progress of students,

and officially or unofficially confirming their success or failure, work in close collaboration to apply a coherent and logical policy at all levels of the system? Do the measurement instruments used from the beginning to the end of training have defined statistical characteristics and do they provide the information needed for adequate evaluation of the results obtained?

RESEARCH GROUP B

Individual psychological factors

(H. P. Edwards)

One can affirm with certainty that the learning of a second language is not dependent only upon the manner in which it is taught, and the material conditions within which the teaching takes place.

In addition to pedagogical procedures one must consider the general attitude of the learner, his long-term and short-term motivation with respect to the second language, his intellectual and linguistic aptitudes, his self-concept, his fundamental personality traits, etc. It is usually said that such factors play a more important role than teaching methods in the learning and maintenance of language knowledge.

The study of these basic factors and of their relative importance in the prediction of success in continuous language training can without doubt clarify our understanding of the learning of second languages by public servants in particular, and by adults in general.

RESEARCH GROUP C

Psycho-social and psycho-pedagogical factors

(L'IFG: Y. Rodrigue, F. Allaire, L. Lebeau, M. Gilbert)

In addition to the more strictly "individual" psychological variables such as aptitudes, personality, etc., there exist psycho-pedagogical variables in second language learning and maintenance which

play a determining role in the language behavior of individuals who aspire to positions identified as bilingual. It is important to study these variables BEFORE, DURING and AFTER the public servant's language training in order to understand the conditions which encourage or discourage learning and maintenance of the skills learned.

BEFORE his entrance in a language training programme the public servant finds himself in a work context which to a greater or lesser extent prepares him for learning the second language and supports him in this process. What are the most positive aspects of this organizational context? What are the most negative? Is it the support which the public servant receives from his superiors or his colleagues for using the second language at work? Is it the reinforcement in using the second language which he receives from those of the other language group with whom he converses? Is it the perceived usefulness of the second language for participation in the life of the Department, the Service, etc.?

DURING his stay at a Language Training Centre of the Government, what elements of his psycho-pedagogical context help him the most in the learning process? Is it the degree of cohesion which exists within the small group of public servants with whom he learns the second language for a number of months? Is it the quality of his relationships with the teachers from the other language group or the pedagogical methods which they use? Which of these factors have the greatest influence and what are the variables (attitudes and motivations, etc.) which most affect them? How does a class evolve in the course of a typical month?

AFTER his return to his work milieu, does the public servant use the second language which he has just learned? If yes, under what circumstances? If no, why not? Which elements of the organizational context in which he finds himself contribute most to this situation? What effect does the use he makes of the second language have on the maintenance of his newly acquired knowledge?

RESEARCH GROUP D

Pedagogical factors

(R. LeBlanc)

One often has the tendency to attribute to teaching and everything connected with it - the teachers, the pedagogical process, methods, working conditions, etc. - a primary importance in an operation which has as its objective the learning of something. While the importance of these factors should not be exaggerated, one cannot deny that without a programme, a teacher, and regular meetings between the teacher and the students, learning is left to the sole initiative of individuals and to the only means which they may have at their disposal. A competent professor, a proven method, an environment that favours individual efforts and which channels them, constitute indispensable elements for the rapid and structured acquisition of new knowledge.

A research project on language education which would not include a careful examination of pedagogical instruments used in teaching would be incomplete and senseless.

RESEARCH GROUP E

Complementary questions

Certain other questions, also quite important, do not relate specifically to general structure, psychology, or pedagogy: they are related at the same time to different sectors, or are situated outside the immediate preoccupations of teaching. Their importance has to do with the fact that they can have considerable influence on the language training programme.

These questions concern the pre-training orientation of public servants; students who drop out, withdraw or return to continuous training; special courses in the departments; research; pedagogical techniques;

and possibilities for use and actual use of the second language in the departments. We have also studied other aspects of learning: attitude change, theories of learning, the experimental programme of suggestopaedia, documents from the Commissioner of Official Languages, and finally the work of various international centres, in particular UNESCO and the Council of Europe.

The research programme of the Independent Study has thus included some thirty distinct researches planned to furnish relevant information of a descriptive nature on most questions, and of a predictive nature with regard to certain aspects of success in learning the second language. The instruments used here have been described in detail and justified in the reports of each research group.

The various research studies have been entrusted in some cases to independent research groups composed of experts, in other cases, to research groups internal to the Public Service, and in still other cases, by contract to individual external specialists. Considerable use has been made of the resources of the Staff Development Branch and the Office of the Coordinator of the Official Languages Programme of the Public Service Commission, as well as those of the Official Languages Branch of the Treasury Board, without impeding or endangering the independent (external) character of the Study.

This research report constitutes the contribution of one of the research groups of the Independent Study. It is part of a set of studies carried out by various research groups. The conclusions of this research, together with those of the other studies, were the principal sources used in the preparation of a general report, which included a synthesis of the situation and specific recommendations concerning areas which could be improved. The general report and all the other research reports were submitted to the President of the Treasury Board and the Secretary of State of the Government of Canada by April 30, 1976.

Gilles Bibeau
Director of LTP Team

REPORT OF INTERVIEWS WITH, AND
COMMENTS BY, DEPARTMENTS

INTRODUCTION

On August 11, 1975, Dr Gilles Bibeau, director of the LTP, sent forty-eight government departments or agencies a letter in which he asked them to answer the following five questions:

1. To what extent is your Department satisfied with the existing language training programs of the Public Service Commission, and with the administrative directives of the Treasury Board concerning implementation of the Official Languages Act? (What are the principal problems with which you have to deal in each case?)
2. What suggestions could your Department make regarding improvement of the conditions of language training as they presently exist, and implementation of the law (general, not detailed, suggestions)?
3. Does your Department expect to be able to attain the objectives set by Treasury Board for 1978? What are the principal obstacles facing your Department in the attainment of these objectives?
4. What performance indicators are used by your Department in the evaluation of progress toward bilingualization objectives?
5. Does the experience of your Department up to now allow one to think that the Official Languages Act can effectively modify the percentage of use of French as a language of work?

Twelve government departments or agencies answered the questionnaire in writing, twenty-four answered it orally in interviews with Dr Gilles Bibeau, the director of LTP or Dr W.F. Mackey, a member of the research team, and, as of November 15, 1975, twelve had not answered at all.

On the basis of the written answers and Messrs Bibeau's and Mackey's records of the oral interviews, we made a tentative classification of the various opinions expressed, using summary charts, lists and quotations.

The answers follow the order of the questions, but are not divided the same way. We thought it well, for the sake of clarity, to split the answers to some questions (1 and 3) and combine others (1 and 2).

Answers are therefore distributed as follows:

1. Extent of satisfaction by the departments
2. Problems and suggestions
 - 2.1 Administrative problems arising from the PSC's language training programs, and suggestions
 - 2.2 Pedagogical problems arising from the PSC's language training programs, and suggestions
 - 2.3 Problems arising from TB directives, and suggestions
3. Attainment of objectives for 1978, and obstacles
4. Performance indicators
5. Impact of the Act on the percentage of use of French as a language of work

SUMMARY AND CONCLUSION

1. EXTENT OF SATISFACTION

This first item answers the question "To what extent is your Department satisfied with the existing language training programs of the Public Service Commission, and with the administrative directives of the Treasury Board concerning the implementation of the Official Languages Act?"

In order to measure the satisfaction level in the departments, we used three levels of measurement: dissatisfied, satisfied, and very satisfied. We think these three levels will allow us to reflect departmental opinion fairly faithfully.

Before we begin to analyse the results, two observations are called for:

Observation I

It was our intent to preserve completely the anonymity of the departments or agencies that answered our invitation. For this reason, no persons, departments, or agencies are named in this report.

Observation II

The question was variously interpreted by the departments. This led us to observe that there was variance in the factors or criteria referred to by the various departments to justify the extent to which they were satisfied. For instance, some departments evaluate their satisfaction with reference to the structure of the training programs, others with reference to course content, and yet others with reference to administrative difficulties they encountered. Some departments measure their satisfaction with the Treasury Board's administrative directives in terms of their clarity and quantity, while others use content as their basis.

The following analysis of results gives us only a general idea of the extent of satisfaction expressed by the departments. To get a more specific understanding of the factors entering into the department's evaluations, one must refer to item II, containing an analysis of the problems, complaints, or criticisms raised by the departments.

Analysis of results

Among the departments that evaluated the degree of their satisfaction with the PSC's language training programs,

61 per cent (14 out of 23) are dissatisfied,
35 per cent (8 out of 23) are satisfied, and
4 per cent (1 out of 23) are very satisfied.

Among the departments that evaluated the extent of their satisfaction with the Treasury Board's directives,

37 per cent (7 out of 19) are dissatisfied,
37 per cent (7 out of 19) are satisfied, and
26 per cent (5 out of 19) are very satisfied.

It can be seen that there is much greater dissatisfaction with language training programs (6 per cent) than with Treasury Board directives (37 per cent).

In the following section, it will be seen that the number of problems raised by language training programs in comparison with those raised by Treasury Board directives reflects the different extent of satisfaction felt by the departments.

2. PROBLEMS AND SUGGESTIONS

In this section, we combined answers to the second part of question 1 ("What are the principal problems with which you have to deal in each case?") with answers to question 2, for two reasons.

First we thought that for the sake of clarity it would be better to list suggestions immediately after the problems that inspired them.

Second, many suggestions refer to a problem that is implied rather than stated explicitly in question 1, yet which needs mentioning.

More specifically, we will start by presenting the administrative (2.1) and pedagogical (2.2) problems and the suggestions raised by the Public Service Commission's language training programs. We will then set out the problems and suggestions raised by the implementation of the Official Languages Act (2.3).

2.1 Administrative problems arising from the Public Service Commission's language training programs, and suggestions

2.1.1 The language school does not meet the demand

Many departments believe that the language school's inability to meet demand, because of the scarcity of places, is the source of a whole series of administrative problems.

One department puts this problem clearly in the following comment:

"The Commission is unable to meet the demand for language courses".

More often, however, this problem is referred to implicitly in the statement of the secondary problems to which it gives rise.

2.1.2 Delayed calls

Because of its inability to meet too great a demand, the Public Service Commission is lagging behind, in varying degrees depending on the department and the type of course, in the training of employees.

On this subject, here are the main comments made by government departments or agencies:

"First, you have to wait several months for a place to open up in the language school..."

"The PSC is already a year behind in calling employees for training."

"The PSC's language training programs are far behind schedule."

"...slowness in enrolling language training applicants."

"Given the many delays exhibited by the Public Service Commission in placing unilingual employees in bilingual positions in continuous training courses..."

"Delay of six months or longer in dispensing language training to incumbents of positions that will be designated as bilingual in a year or less (Priority 01)."

"For instance, in a single department, more than 180 employees holding positions which will be designated as bilingual in less than one year are still waiting to learn when they will start their training."

As another department observes further on, this delay "seriously handicaps the continued implementation of the designation plan".

2.1.3 The designation plan is compromised

The language school's inability to satisfy the demand, and the ensuing delays in calling employees for training, seriously endanger the implementation of the designation plan*:

*

This problem is specifically raised in question 3, but since many departments raised it at that point, we will retain their order.

"It seems more and more evident to us that the present facilities of the language school are inadequate if all the incumbents of bilingual positions are to be trained before 1978".

"...the constant delay of six months or longer in training incumbents of bilingual positions that will become designated as bilingual in twelve months or less (Priority 01) seriously handicaps the continued implementation of the department's designation plan..."

SUGGESTIONS:

These suggestions refer to 2.1.1, 2.1.2 and 2.1.3

"Meet deadlines and speed up enrolment in language training for incumbents of positions with designation dates."

"...lower the age limit for language training from sixty to fifty; this would ease the duties of the various teams."

(the latter suggestion was made by at least two departments).

"So as to speed up the continuous course process, could not the Public Service Commission entrust private institutions with part of the program as it did last year for cyclical courses?"

A third difficulty caused by the Language School's inability to meet the department's language needs is planning, a thorny problem for managers and students alike. The following quotation gives a general idea of the problem:

"This delay creates complications in the various responsibility centres and causes a great deal of discontent on the part of the incumbents whose enrolment is delayed and who are uncertain as to when they will leave for their training."

2.1.4 Planning problems

2.1.4.1 Managers' planning problems and discontent

There are many sources of managers' planning problems:

a) Uncertainty as to enrolment and results

"The uncertainty about the enrolment of employees in courses and about the results of diagnostic tests make any staffing plans virtually inoperative, with regard both to employees on training and replacement staff."

b) Slowness in sending in monthly progress reports

"There is insufficient information on the operations of the regional schools and on the students' progress reports."

"The Public Service Commission is still just as slow in distributing trainees' monthly progress reports, which, although essential for manpower planning, are not much use when they reach us anywhere up to two months late."

SUGGESTIONS:

"The Public Service Commission ought to realize how important it is for the departments to have information on training available in as short a time as possible."

Another department suggested also that the information should be brought up to date more rapidly for the purpose of notifying departments of students' progress.

c) Impossibility of predicting the return of students from training

"The main problem insofar as language training is concerned is our inability to plan for the return of the students from language training. This sometimes poses manpower planning problems."

"Even when the trainee begins his language course, the manager cannot predict when the trainee will be available for work again, since the Language Bureau cannot pinpoint the time of completion of the individual's training, but must wait for him to take the LKE."

d) Insufficient notice

"...notification of the date the employee's course is to begin; a two-week notice is clearly inadequate as it does not give the department enough time to find a replacement."

"Many managers in our department complain about the short period allowed by the Public Service Commission in the case of students who are to take continuous or even cyclical language training courses. This puts line managers in a difficult position and does not allow them to make plans."

SUGGESTIONS

"Better communication within the Language Bureau and between the Bureau and the department and adequate notice of the selection of employees who are to begin language training could improve the situation."

The short notice causes problems for trainees as well as for managers.

2.1.4.2 Language trainees' planning problems and discontent

Discontent is caused both by short notice and by long delays; either situation creates problems for the students.

a) Short notice

"The short notice, usually of less than one week before classes begin, causes great inconvenience to the students and even more to the managers who must find replacements for the trainees, thereby creating an overload of urgent work for staffing officers."

"Discontent on the part of incumbents whose enrolment is delayed and who are uncertain as to their commencement date."

"It is common for the department to ask an individual to go on training on short notice; this causes serious problems both for the trainee and for his immediate supervisor, as well as for the manager who will be making the plans to obtain the man-years required for replacements for employees on training."

"From an administrative point of view, the short notice, of only two to four days, given for students to report to class completely destroys the manager's credibility; this is extremely harmful to efficient planning. As a result of these delays (sic) the students often refuse to report for training."

"In my opinion, moreover, students are given much too short notice of the date their training will begin."

"The notification given to students that they have been placed on a course or are being called for a course does not take enough account of their personal affairs, since the period of notice is always far too short."

SUGGESTIONS:

"Whether he is being called for a cyclical course lasting three weeks or a continuous course lasting several months, the employee should, I think, receive at least two weeks' notice so he can settle unfinished business at the office or make other preparations of a material nature."

The students' discontent, caused by their having too little time between the notice of acceptance and the beginning of the course, is aggravated by a different, apparently contradictory problem: delays.

b) Long delays

"Generally, far too much time elapses between the orientation process and the start of a continuous course. The problem often results from a promotion; since the employee does not receive his new, higher salary until the day his course begins, he suffers financial loss by reason of the Language Bureau's slowness."

(This comment was made by many departments.)

Thus, both short notices and long delays always seem to penalize the student.

SUGGESTIONS:

"Speed up the orientation process which very often takes a month or more to complete; this slowness seriously delays the effective date of the appointment of employees on conditional appointment."

With reference to this suggestion, we note in passing that the problem of conditional appointments, not yet mentioned as one of the major problems faced by both managers and students, will be fully explained in connection with the problems raised by the Treasury Board's directives.

2.1.5 Relations with the Language Bureau

Many departments complain about their difficulties in establishing effective communication with the Language Bureau:

"The Official Languages officers in the Treasury Board and the Public Service Commission who are responsible for our department ought to co-operate more with us by helping us solve our problems instead of being disruptive more often than not; they are generally too much in their ivory tower."

"There are a few problems, the worst of them being that of communication between the Language Bureau staff and the Department. The Public Service Commission always seems to be in the throes of reorganization. Staff turnover is so frequent that it is hard to talk to the same Commission employee on the same subject more than two or three times."

2.1.6 Attendance

Only one department mentions this problem explicitly:

"Management loses control over the attendance of students on courses in contrast with their attendance at work, because the Public Service Commission refuses to make students justify their absence from class. A report is made to management, often weeks after the fact, but the nature of the absence and the reasons for it are not indicated. Since the language school is responsible for the employees throughout their training, it should logically exercise normal control over them."

2.2 Pedagogical problems arising from the Language Training Programs given by the PSC, and suggestions

2.2.1 Inadequacy and ineffectiveness of the training given by the Language Bureau

The great majority of departments that analysed the pedagogical problems met in, or caused by, the PSC's language training programs note and, in a general way, deplore the inadequacy, the ineffectiveness and indeed the uselessness of the language training given by the Language Bureau.

Most departments conclude that the ineffectiveness results from the inability of public servants, particularly Anglophones, to work in the second language when they return from language training:

"It seems that not one of all the employees who successfully complete their language training can work reasonably well in the second official language on his return."

"There is clear, universal dissatisfaction with the language training dispensed by the Language Bureau. Even after from nine to twelve months' study, the employee's knowledge of French when he returns to work is clearly inadequate for him to work in that language."

"Since the Anglophones who successfully complete their language training are far too weak in French to cope with the demands of a position, it is entirely illusory to introduce a policy making French the language of work..."

"One of the Department's greatest problems with the bilingualism policy is the language training of unilingual Anglophone employees. After being away at the Language Bureau, they cannot work in French. We are demoralized by (...?)"

"First there is a wait of several months for a place to open at the language school, and after almost a full year there, during which the employee's specialized service is lost to the department, the employee returns clearly not knowing enough French to use it at work."

"As a matter of fact, we observe that the Anglophone graduates of the language school cannot even carry on an ordinary conversation in French."

"The language training dispensed by the Language Bureau has never given Anglophones in bilingual positions enough knowledge to work in French."

"The levels of language knowledge according to job category and the table set up in this regard are absurd."

"The expense of the PSC's supplementary language courses usually exceeds their usefulness."

"Almost none of the graduates of continuous, cyclical or special courses given at the language school can meet the requirements of their positions insofar as working in their second language is concerned. This is particularly true of Anglophones certified as bilingual. Even the highest level of progress toward bilingualism is clearly insufficient."

This judgment gives an inkling of one of the major causes of the ineffectiveness and inadequacy of the Public Service Commission's language courses.

2.2.2 Inadequate language standards

"The language school lets the students go as soon as they reach the standard required for their position; fairly often, this standard is granted for kindness' sake."

"After a training period of 9 to 12 months, trainees do very well on the LKE, in reading and writing, but most of them have serious difficulty in understanding and expressing themselves orally. Standards 04, 03 and 02 in the official languages programs have no real value; even level 01 rarely gives the student enough knowledge to work in French."

"We can observe that bilingualism levels 2 and 3 are practically useless for the department's needs, and even level 01 is inadequate."

"Take the case of the employees in the ST group (Secretaries, Stenographers and Typists) who are required only to obtain standard 03 on the language knowledge examination, or the case of the CR (Clerical & Regulatory) who requires standard 04. In my opinion - one that is shared by many other bilingualism

advisers - too little is required of these employees although they are recognized as bilingual for the purposes of the Public Service. In the experience of the administrators of language examinations, these employees receive only just enough training for them to obtain standard 03 or 04, and it is acknowledged that even after they pass the LKE, they have a long way to go before reaching the level of second language knowledge required in their work. I believe that the training period for such employees is a waste of time and money."

SUGGESTIONS:

"Leave the selection of knowledge level requirements for positions entirely to the discretion of the departments."

"As the LKE is only a basis, the returning Language School graduates should be closely observed. The ideal would be to copy the program used in the bicultural exchange program, where a Francophone or Anglophone colleague in the same work unit takes the new graduate under his wing and encourages him to use his second language at work."

While on the subject of language standards, we should mention a criticism by a department of the lack of difference among certain levels:

"There is really no significant difference between levels 01 and 02 in aural or written comprehension. Taking into account the accuracy of the instrument (test 400B) and its measurement error, it can be said that there is no difference between levels 01, 02 and 03."

2.2.3 Language training ill-suited to the departments' real needs

Many departments touched on this aspect: here are some of the most representative criticisms:

"Anglophones who successfully complete the language courses and, exceptionally, manage to work in French, come under the responsibility of the language training section in order to receive training that will enable them to meet the language requirements of the department. Some trainees are sent back to their departments without a diploma after eight or nine months at the language school, with a report stating that the trainee is unable to learn the language. In many of these

cases, these trainees come under the responsibility of the language training section and given individualized instruction, succeed in a few months in learning enough French to meet the department's language requirements."

"The comment has been made that the Language Bureau has a poor understanding of the language requirements of our department and that the courses given there bear little relation to the work required of the bilingual employee."

"...but the Language Bureau has never been able to meet the department's language training needs - not even statistical ones."

"The course to which a public servant in the department devotes one year of his life bears little relation to the language knowledge he needs for work."

"We relied on the Language Bureau for most of our language training, but for a long time we have been aware that when graduates of the language school return to work, they can exchange courtesies but cannot work in French. The comment has been made that the Language Bureau has a poor understanding of the language requirements of the departments and that the courses given there bear little relation to the work required of the bilingual employee."

SUGGESTIONS:

"Use a greater variety of methods and approaches to make training more accessible and more closely related to position categories so as to make it more logical."

"The most urgent proposal would be to improve the effectiveness of the existing language training programs. For instance, the Public Service Commission could tailor its programs to the departments' specific needs, which should be recognized, or, better yet, entrust the departments themselves with language training."

"We find that it would be better to do away with the language school and leave it to the departments to meet their own language requirements."

"It would be useful to disband the Language Bureau and turn the responsibility for language training over to the departments."

"It seems that the department could take charge of its own language training with its present resources, without using the services of the language school or asking employees to leave their work for long periods."

...AND A POSSIBLE SOLUTION

"The department has its own language training program which, it is claimed, more accurately meets its needs."

Most of the departments thus note the inadequacy and ineffectiveness of the language training offered by the Language Bureau. More specifically, however, many departments wonder about the root causes of this problem.

2.2.4 Ineffectiveness and uninteresting nature of the teaching methods

One department in particular engages in a detailed criticism of the language teaching methods.

Some of these comments are given below, along with similar observations made by other departments.

"The audio-visual method used is old-fashioned and ill-suited to the conditions under which adult students learn."

"The audio-visual method used in second-language teaching was designed in the light of the circumstances of the day and at that time it was valid. However, those circumstances no longer exist. From our interviews we ascertained that most of the students find the audio-visual method monotonous, repetitive and boring."

"The assumptions on which this method is based are questionable."

"The method used at the Language Bureau evolved from a precept developed for the teaching of languages to children or to adults who were illiterate or had only a primary school education. However, the trainees sent by the departments to the Language Bureau are not children, but adults with far above average education."

"The reasoning behind this method is that adults learn a second language in the same way a child learns his mother tongue. Adults do not learn like children."

"This method does not attain its goals."

2.2.5 Turnover of the teaching staff

"The turnover of the teaching staff seems to be a major problem. One class had fourteen instructors over a five-month period; another had twenty-two instructors over an eight-month period. It is obvious that this turnover is too rapid and slows down learning."

2.2.6 Extra-curricular activities

Many departments consider these a waste of time:

"These activities are not well enough organized, and the use of French is not controlled."

2.2.7 Resistance and lack of motivation in certain groups

It has been observed that senior officers and researchers are generally reluctant to engage in studies that take them away from their work for long stretches.

"It is very hard for us to send our key personnel, and even middle-ranked employees, on continuous training. People in such positions strongly protest against this practice for fear of being out of touch when they return and of neglecting, in the meantime, departmental duties that, in their opinion, have priority."

"For most of the trainees, there is little motivation for language learning since bilingualism is the responsibility of the government, not of the individual public servant. Few programs can fight against the apathy of the thousands of Anglophones in the Public Service."

2.3 Problems arising from the Treasury Board's administrative directives, and suggestions

2.3.1 Conditional appointments

Because of the many administrative difficulties it creates, the regulation on conditional appointments is the thorniest problem many departments have to face.

2.3.1.1 Continuous training

This problem must be closely linked with that of the continuous training which the employee who receives a conditional appointment must take.

Many departments state that this type of training forces the employee into total absence from his work for prolonged periods.

"The Commission's present system of continuous language training by its very nature forces the student to be completely removed from his work... another instance in which the line manager is penalized."

It is indeed very difficult for the departmental staffing sections to fill positions quickly:

"The staffing and planning section is particularly worried because it cannot manage to fill positions quickly, since most of the employees appointed to bilingual positions have to meet the linguistic requirements before starting work."

"It is sometimes difficult if not impossible to find either a temporary or a permanent bilingual replacement for the position."

This difficulty is sometimes accentuated by the shortage of highly-specialized staff.

"The problems the department has always had in implementing the language policy result from the fact that the great majority of employees are highly specialized, Anglophone technicians. Since many of these employees hold qualifications that are unique in the kind of public service position for which they were hired, it is very difficult to replace them during their prolonged absence at language school. This causes enormous difficulty for the smooth operation of the department."

Added to this difficulty is the obligation of finding a bilingual replacement for the incumbent of a bilingual-designated position on continuous training.

"When an expert or a section chief must be absent over a long period in order to meet the language requirements of his category, it is often impossible to carry on work in the section since it is impossible to find a bilingual replacement in specialized areas such as data processing. Examples have been given where there may be a two-year lag between the time a position becomes vacant and a qualified person is found to fill it, yet after the right person has been found, a wait of one more year is needed before the position can be filled."

"The Treasury Board's lack of logic is also revealed in the problem of replacing employees absent on language courses. If we cannot find qualified people for a position, in the first place, how can we find a replacement for the unqualified person sent on language training?"

The implementation of the Act therefore gives rise to serious administrative problems:

"The imposition of language requirements on a replacement for the incumbent absent on continuous language training (which may last up to a year) causes serious managerial problems."

SUGGESTIONS:

"Do away with conditional appointments, or at least the requirement that goes along with them; namely, the applicant's enforced absence on up to twelve months' full-time language training. If it were possible first to amend the regulation dealing with conditional appointments so as to allow a successful unilingual applicant to take his language training on a part-time basis (two consecutive days each week, for instance), and second, give the department that hires the employee the responsibility of carrying out the training with all the means available to it, most of the serious difficulties we are now having would be avoided."

"Some departments think it would be better to allow an employee to work for a year in his or her new position before undertaking continuous language training. Furthermore, the policy on second language knowledge requirements for term employees should not be what it is now. It would be better, in the staffing section's opinion, if term employees did not have to meet language requirements for the positions to which they are appointed."

"We believe that if we were allowed the leeway to resort to different administrative measures in order to meet such language requirements, without contravening the spirit of the Act, the administration's job would definitely be easier."

"The Treasury Board and the Public Service Commission should set up a human resources pool that could work for all departments on a rotation basis.

2.3.1.2 Too many vacant (bilingual) positions

The application of the measures concerning training and conditional appointments leaves many bilingual positions vacant.

The turnover in bilingual positions does not help to improve things.

"Everyone knows that the turnover in bilingual positions is increasing; this makes more and more bilingual positions vacant."

This turnover is intensified by the departments' need to fill bilingual positions, sometimes in a hurry; this leads to, and justifies, the practice of raiding to recruit bilingual employees.

"...very high staff turnover: there is far too much coming and going among employees in the very large operational category in our department, and there is similar movement in the other categories. This is sometimes caused by the battle among departments for qualified applicants. Too many people are recruited after language courses taken at the expense of another department that had also to pay for recruiting the employee in the first place. The situation somewhat resembles the law of the jungle and some order ought to be restored in this area."

"When he (the manager) is forced to replace a public servant on language training, he looks at all costs for a bilingual employee. He even resorts to encouraging applications from employees happily working for a different manager. There is nothing new in this practice, and since it often means a promotion, its legitimacy is so clear that absolutely nothing can be done to eliminate it."

The same department continues:

"Too many bilingual positions are vacant, and the problem is worsened by the combination of other factors in the continued attrition of our already bilingual personnel, not to mention, of course, the need to create new bilingual positions for new operational needs."

2.3.2. Unrealistic deadlines

Many departments express grievances on this subject:

"However, the major problem is the unreasonable deadlines forced on the departments. Owing to manpower shortages these change frequently so that we cannot possibly meet them. It is obvious that the officials in the Treasury Board who are responsible for setting these deadlines have no idea of the departments' internal operations. The procedure established by the Treasury Board to take into account the replacements for employees on language training is complex and could certainly be simplified from the administrative point of view."

"Generally speaking the deadlines are too short and most of the time unrealistic. The Treasury Board's way of doing things is infuriating. For the Treasury Board, the need creates the means. New policies are issued hastily, with urgent deadlines and procedures which are probably left deliberately vague. The Treasury Board ought to take the trouble to follow its plans through before inflicting them on us."

"The problem lies more than anything in the deadline forced on us by the Treasury Board. That is why the Treasury Board is determined to carry out an overhaul, for that is what it is, of the whole Public Service in the matter of language. We have to set up a complete structure that takes the new measures into account... and we have only until December 31, 1975 (sic) to do it. This deadline cannot possibly be met. In short, our problem is that we receive directives too late for us to implement them."

SUGGESTIONS:

"It may be said that the Treasury Board usually tries hard to discuss things with departments and keep them reasonably up to date, but it would be preferable for the Treasury Board Secretariat to consult the departments more at the policy planning stage and especially when implementation procedures are being established."

2.3.3 Interference by the Treasury Board

"It should be insisted that the departments implement the Official Languages Act and the principles of Canada's language policy without being told how they should do it."

3. MEETING THE OBJECTIVES SET FOR 1978, AND OBSTACLES

Under this heading, we set out the answers we got to the question "Does your Ministry expect to be able to attain the objectives set by Treasury Board for 1978?"

In this way, we detail the main obstacles that the departments have to overcome to meet these objectives. Since the obstacles are identical to problems examined in earlier sections, we will simply list them, emphasizing the importance departments attribute to them.

3.1 Summary

Among departments that answered the question directly, five believe they can meet the Treasury Board's requirements while thirteen state that they cannot.

3.2 Obstacles

- PSC delays in appeals: inability to meet demand (at least eight departments or agencies speak of this).
- The setting up of the UWFs may aggravate the problem:

"We foresee more delays because of the many employees requiring language training or retraining as a consequence of the recently issued policy on units working in French. The latest policy on UWFs stipulates that employees in these units will have priority over employees occupying bilingual positions but not working in UWFs."

"Unless there is a radical change in our policy on language training, the internal organization of the language schools will make it impossible for all employees required to take language training to complete their courses before December 1978. This is especially true in view of the implementation of the second part of the Parliamentary Resolution on the Official Languages (with particular regard to the units working in French, which require a better knowledge of French).

- Conditional appointment:

Two departments point out that the way this policy must be carried out is an obstacle to the attainment of the objectives for 1978.

- Staff turnover:

This seems to be a commonplace.

- Interdepartmental competition for qualified candidates (raiding).

- Conflict between language priorities and operational priorities:

"It now seems that the department will have great difficulty in implementing its designation plan since the language priorities are not integrated in the Bureau's operational policies."

"Other priorities intervene. This is why it is very hard for us to send our key personnel, and even middle-ranked employees, on continuous training. People in such positions strongly protest against this practice for fear of being out of touch when they return and of neglecting, in the meantime, departmental duties that, in their opinion, have priority."

- Work environment:

"...lack of motivation on the part of many Francophones and Anglophones to use French at work."

"When they (the Anglophones) return from training, they have little opportunity to practise their second language."

- Work instruments in English only.

4. PERFORMANCE INDICATORS

Apart from the OLIS and the designation plan, performance indicators vary widely from department to department. For this reason we combined, under the subheading Other, departments' descriptions of the performance indicators they use.

Designation plan (OLIS)

At least eight departments state that this is the only tool they have for evaluating their objectives.

Quarterly report

"The instrument our department normally uses to evaluate our bilingualism objectives is a quarterly report to managers in the various administrative areas. This is a detailed statistical report on the progress made toward the attainment of the objectives set at the introduction of the program.

One interesting facet of this report is the comparison with the previous period, which allows readers to get information about the present status of bilingualism and continually ascertain the progress being made.

The main points covered each quarter are:

- 1) the objectives on which the report is based; namely, the identification and designation plans as at December 31, 1973;
- 2) the present situation with regard to existing and new bilingual positions and the effort being made to fill them with bilingual personnel;
- 3) language training;
- 4) the dealings between the department and the unit in charge of the OLIS (Official Language Information System); and
- 5) the funds allocated to the various programs and the expenditures incurred."

"However, we will shortly begin putting out a quarterly report that takes our progress into account; we can use this to make a graph showing us the situation. We will also have a sorting key which will allow us, for the first time, to get progress figures for each branch. In this way we will be able to define the problem areas."

Other

"Current OLIS reports, our internal report and some special Treasury Board reports serve to show our progress toward the meeting of the objectives of the Official Languages Act."

"Regular OLIS reports and complaints from the Commissioner of Official Languages."

"Another factor we use is the employees' performance in their second language."

"Of course, the department measures progress toward the attainment of objectives by comparing its statistics on human resources with needs. However, in evaluating objectives in terms of the employees' performance, we use appraisal reports and the data gathered by our bilingualism development section. As regards programs, standard performance indicators can give some idea of how a particular measure was carried out but they give no account of the extent to which it won the favour of employees or managers."

"The increase in the number of our employees who have become bilingual in the past few years as well as the increased percentage of bilingual positions filled by bilingual incumbents constitute our performance indicators in this area."

"We have quarterly charts in 3 groups which show the number of bilingual positions occupied with bilinguals, with unilinguals ready to be trained, with unilinguals not willing to be trained and the number of vacant positions. These are assessed 4 times per year."

"We do our best... to follow to the letter the many bulletins and circulars we receive from the Public Service Commission and the Treasury Board concerning the manner of applying the MOLAS."

- "- Number of positions designated as bilingual and occupied by bilingual persons
- Number of positions available in both languages
- Number of times French used in communication with Quebec
- Use of French as a language of work."

"We use the Public Service's second language knowledge examinations and the work done by the employee in his second language."

No performance indicator

Two departments stated that they had no performance indicators they could use.

5. IMPACT OF THE ACT ON THE PERCENTAGE OF USE OF FRENCH AS A
LANGUAGE OF WORK

First, we will summarize the answers we received, then we will reproduce the detailed answers given by most of these departments, although they are sometimes long.

5.1 Summary

Among the departments that answered this question directly, ten claim that the Act will have an impact on the use of French, while seven others state the opposite.

5.2 Quotations from the departments that answered in the affirmative

"Our experience up to now allows us to think that the Official Languages Act will have an impact on the use of French as a language of work. This impact will be increased under the new policy, which will create UWFs and require that all work instruments be available in both languages. In some respects, progress will be slow because habits are hard to break, but we firmly believe that more and more public servants will be called upon to work in French and will do so effectively. On the other hand, the anglophone sections will become accustomed to doing some of their work in French when they have to communicate with units working in French (UWFs)."

"Our experience has convinced us that the enforcement of the Official Languages Act will greatly increase the percentage of use of French in the work environment."

"It must be said that the use of French as a language of work has increased since the Official Languages Act came into effect, but more because the Act convinced Francophone employees of their rights than for any other reason. On the other hand, this increase is not yet inordinate."

"As regards the use of French in daily work in the NCR, 1969 was definitely the turning point. Of course, the change has been very slow, but it would be rather childish to believe it could be otherwise. Francophones who have been working in the department for six years or longer have lived through this gradual change. Some think the Anglophone employees are more receptive to French now. Other Francophones say that they feel much less inferior today because of the change in the atmosphere. Someone was even heard to say: "We no longer feel guilty". Other Francophones maintain that too many Anglophones are only concerned with passing the LKE. It is claimed that speaking French is of secondary importance for them. It has also been stated that many of our work instruments have been bilingual for many years, but that even the Francophones always use the English version when completing them. All this is probably true, and simply demonstrates that "availability" and "use" are two different things. In some respects, "use" is a challenge for the Francophones, as much as if not more than for the Anglophones."

"It is obvious for us here that the Official Languages Act has already brought about changes in the percentage of use of French as a language of work. However there is still much to be done from now until 1978 if the objectives of the June 1973 resolution are to be attained."

"Many more people are conscious of the Official Language and the use of French as a language of work is continually increasing in the National Capital Region."

"...improvement, but especially in Quebec where an increasing number of public servants work in French... There will be UWFs in almost all branches."

5.3 Quotations from Departments that answered in the Negative

It must be stressed that two of the departments that answered in the negative show optimism and rely on the second part of the Resolution on the Official Languages (particularly the part concerning the establishment of UWFs) to modify the use of French as a language of work.

"From experience, we would say that French is not used much more than formerly. However, the second part of the Resolution on the Official Languages, particularly the part dealing with the units working in French in the National Capital Region, ought to, and I mean ought to, increase the use of French as a language of work."

"Based on our experience until now and on the fact that the department has a clientele which is almost entirely English, the Official Languages Act (sic) has not modified the percentage of use of French as a language of Work. The second part of the Resolution of Official Language (sic) announced recently may change this situation. Only experience will tell."

"The department finds that, to date, employees who take language training have little opportunity to use their second language on a regular basis... We are trying to set up a plan of action with a view to increasing the use of French in the main areas in our department, but we do not foresee reaching this objective for several years."

"Not unless the following conditions are realized:

- a) massive recruitment in the Language Bureau - obtaining new accommodations - recruitment of young business administration graduates
- b) translation into French of the work instruments
- c) recruitment of Francophones within departments
- d) change of attitude by Francophones as well as by Anglophones
- e) change of attitude by reluctant managers who are more concerned with seeing that their operations run smoothly than with making their human and material resources bilingual."

"Considering the staff make-up needed in our department, there is little likelihood of increasing the percentage of use of French. If the percentage absolutely must be increased, it will have to be done practically by force, namely by arbitrarily increasing the number of unilingual French positions and hiring bilingual Francophones."

SUMMARY AND CONCLUSIONS

While the departments vary in their opinions about the possibility that the Official Languages Act will modify the percentage of use of French as a language of work, almost all of them recognize the many difficulties raised by the implementation of the Act.

It was not difficult to discover that the root cause of the main problems is a mechanical procedure that tends to apply administrative directives in the same way to the various departments without making allowance for their peculiarities or specific needs. For instance, the directives concerning conditional appointments force applicants for a position designated as bilingual to spend up to a year away on continuous language training before actually beginning their jobs. Meanwhile the position remains vacant for a long time, especially if it is highly-specialized work for which there is a labour shortage. The continued application of this measure, therefore, may seriously handicap the smooth operation of a department.

Many departments unhesitatingly describe as unrealistic and inconsistent a directive that forces them to sacrifice their department's operational requirements to the requirements of the Act.

Another problem is posed by the deadline, considered equally unrealistic, set in the designation plan. Most departments admit that they will not be able to follow the designation plan, or that they will have great difficulty in doing so. In the departments' opinion, the success of the plan is compromised by the Language Bureau's inability to take enough students on language training. It seems, then, that the Language Bureau does not have an infrastructure adequate enough to support the implementation of the designation plan and, more generally, to attain the overall objectives of the Official Languages Act.

Indeed, the objective of bilingualism seems compromised by pedagogical as well as administrative problems. Many departments inveigh against the ineffectiveness of the language training offered by the Language Bureau and against the inadequacy of the language standards. The standard of language knowledge forced on all too many categories of public servants is too low for them to work effectively in their second language; this may well make the introduction of a true bilingualism policy utopian.

The departments still seem to be wondering whether they ought to interpret the Official Languages Act to mean that they should produce many employees who know one language and are aware that another one exists, or that they should produce truly bilingual people with a view to meeting the realistic requirements concerning the use of both official languages in the government services.

In this light, the performance indicators the departments use to assess the objectives of the bilingualism program serve far more to calculate the number of bilingual employees than to discover the level of bilingualism they have reached. The departments probably bear a large part of the responsibility for this situation, but the fact remains that Treasury Board continues to insist on nothing but statistics: an excellent excuse.

These are only the major problems managers and public servants-students have to face. However, they are enough to give some understanding of the discontent these two groups feel and the fading motivation. These factors surely play a part in some departments' explicit wish to have themselves entrusted with the implementation of the Act and the dispensing of language training to the employees.

En effet, l'objectif de bilinguisation semble compromis non seulement par des problèmes administratifs mais aussi par des problèmes pédagogiques. Nombre de ministères dénoncent l'inefficacité de la formation linguistique offerte par le Bureau des langues de même que l'insuffisance des standards linguistiques. Les faibles exigences linguistiques imposées par ces standards à trop de catégories de fonctionnaires ne leur permettent pas de fonctionner efficacement dans la seconde langue et risquent de rendre utopique l'implantation d'une véritable politique de bilinguisation.

Les ministères semblent encore se demander s'ils doivent interpréter la loi sur les langues officielles dans le sens d'une production massive de gens qui connaissent une langue et connaissent l'existence d'une autre ou dans le sens d'une production de véritables bilingues destinée à satisfaire aux impératifs réalistes d'une utilisation des deux langues officielles dans les services gouvernementaux?

Ainsi, les indicateurs de rendement qu'ils utilisent pour l'évaluation des objectifs de bilinguisation servent beaucoup plus à mesurer le nombre de bilingues qu'ils possèdent que la qualité de bilinguisme atteinte par leurs fonctionnaires. Les ministères portent sans doute une grande partie de responsabilité dans cet état de choses, mais il n'en demeure pas moins que le Conseil du Trésor persiste à n'exiger que des données numériques. Ce qui constitue une excellente excuse.

Les problèmes mentionnés ci-dessus ne sont que les principaux auxquels ont à faire face les gestionnaires et les fonctionnaires-étudiants. Cependant ils suffisent à comprendre le mécontentement qui anime ces deux groupes et l'amenuisement de leur motivation. Ces facteurs jouent à coup sûr sur le désir exprimé catégoriquement par certains ministères de se voir confier les modalités d'application de la loi et de la formation linguistique des fonctionnaires.

Si l'opinion des ministères est partagée quant à la possibilité pour la loi sur les langues officielles de modifier le pourcentage d'utilisation du français langue de travail, elle est cependant presque unanime à reconnaître les nombreuses difficultés que provoque son application.

A l'origine des principales difficultés, nous pouvons sans peine découvrir une procédure mécanique qui tend à appliquer uniformément aux différents ministères des directives administratives sans tenir compte de leurs particularités et de leurs besoins spécifiques. Par exemple, les directives concernant les nominations conditionnelles obligent le candidat à un poste désigné bilingue à suivre un cours de formation linguistique continue qui peut exiger une absence d'un an avant qu'il n'entre véritablement en fonction. Pendant ce temps, le poste peut demeurer vacant un long moment, surtout s'il s'agit d'un travail hautement spécialisé pour lequel il existe une rareté de main-d'oeuvre. L'application répétée de cette mesure risque donc d'entraver sérieusement le bon fonctionnement d'un ministère.

Plusieurs ministères n'hésitent pas à qualifier d'irréaliste et d'incohérente une telle directive qui les oblige à sacrifier aux exigences de la loi les exigences opérationnelles de leur ministère.

A cette difficulté s'ajoute celle de l'échéancier - jugé tout aussi irréaliste - imposé par le plan de désignation. En effet, la majorité des ministères avouent qu'ils ne pourront pas ou ne pourront que très difficilement respecter le plan de désignation. La réussite de ce plan est compromise, de l'avis des ministères, par l'incapacité du Bureau des langues d'admettre un nombre suffisant d'étudiants en cours de formation linguistique. Le Bureau des langues ne semble donc pas offrir une infrastructure suffisante pour supporter la réalisation du plan de désignation et, de manière plus générale, la réalisation des objectifs généraux de la loi sur les langues officielles.

"Based on our experience until now and on the fact that the department has a clientele which is almost entirely English, the Official Language Act has not modified the percentage of use of French as a language of work. The second part of the Resolution on Official Language announced recently may change this situation. Only experience will tell."

"Le ministère trouve que, jusqu'à date, les employés qui suivent un cours de langue ont peu d'occasions d'utiliser régulièrement la langue seconde... Nous essayons d'établir un plan d'action afin d'augmenter l'utilisation du français dans les secteurs principaux de notre ministère mais nous ne prévoyons pas atteindre ce but pour plusieurs années encore."

"Non à moins que ne soient réalisées les conditions suivantes:

a) recrutement massif au Bureau des Langues - acquisition de nouveaux locaux - (recrutement de jeunes diplômés en administration)

b) francisation des instruments de travail

c) recrutement de francophones au sein des ministères

d) changement d'attitude de la part des francophones aussi bien que des anglophones

e) changement d'attitude de la part des gestionnaires

réticents plus préoccupés par la bonne marche de leurs opérations que par la bilinguisation de leurs ressources humaines et matérielles."

"Compte tenu du personnel qui doit former notre ministère et de sa définition, les chances d'augmenter le pourcentage d'utilisation du français sont un peu minces. Si l'on doit absolument augmenter le pourcentage, il faudra le faire presque de force i.e. accroître de façon arbitraire le nombre de postes unilingues français et engager des francophones bilingues."

uns, il leur semble que l'employé anglophone est maintenant plus ouvert au français. D'autres francophones disent qu'ils se sentent beaucoup moins inférieurs aujourd'hui, à cause de ce changement d'atmosphère. On a même recueilli cette phrase: "On ne se sent plus coupable".

"D'autres francophones soutiennent que trop d'anglophones se préoccupent seulement de passer avec succès l'examen ECL. On prétend que pour eux parler le français, c'est secondaire. On fait également remarquer que bon nombre de nos instruments de travail existent en format bilingue depuis plusieurs années, mais qu'on compte toujours l'anglais pour les compléter, même chez les francophones. Tout ceci est sans doute vrai, et fait preuve tout simplement que "disponibilité" et "utilisation", sont deux choses assez différentes... En quelque sorte, "l'utilisation" est le défi aux employés francophones autant sinon qu'aux employés anglophones".

"C'est un fait évident ici que la Loi sur les langues officielles a déjà modifié le pourcentage d'utilisation du français dans le travail. Il reste cependant beaucoup à faire d'ici 1978 si les objectifs de la résolution de juin 1973 doivent être atteints".

"Many more people are conscious of the Official Language and the use of French as a language of Work is continually increasing in the National Capital Region".

"...Amélioration, mais surtout au Québec où de plus en plus de fonctionnaires travaillent en français... Il y aura des UTF dans presque toutes les directions".

5.3 Citations des ministères qui ont répondu négativement

Parmi les ministères qui ont fourni une réponse négative, il faut souligner que deux d'entre eux font preuve d'optimisme et comptent sur la deuxième partie de la Résolution sur les langues officielles (en particulier, ce qui concerne la constitution des UTF) pour modifier l'utilisation du français dans le travail.

"D'après notre expérience, le français n'est pas beaucoup plus utilisé qu'il ne l'était. Cependant la deuxième partie de la Résolution sur les langues officielles, surtout en ce qui concerne les unités travaillant en français dans la Région de la Capitale nationale, devrait, et je dis bien devrait, augmenter l'utilisation du français comme langue de travail".

5. EFFETS DE LA LOI SUR LE POURCENTAGE D'UTILISATION DU FRANCAIS

DANS LE TRAVAIL

Nous présenterons d'abord un résumé des réponses que nous avons reçues. Nous reproduirons ensuite les réponses détaillées - même si elles sont parfois longues - de la plupart de ces ministères.

5.1 Résumé

Parmi les ministères qui ont répondu directement à cette question, dix prétendent que la Loi va influencer sur l'utilisation du français, alors que sept autres affirment le contraire.

5.2 Citations des ministères qui ont répondu affirmativement

"Jusqu'ici, notre expérience nous permet de penser que la Loi sur les langues officielles influera sur l'utilisation du français dans le travail. Cela est d'autant plus vrai avec la nouvelle politique qui entrera en vigueur, créant les UTF et obligeant tous les instruments de travail à exister dans les deux langues. Le progrès sera lent à certains égards car les habitudes sont difficiles à rompre, mais nous pensons bien que de plus en plus de fonctionnaires seront appelés à travailler en français et le feront effectivement. D'autre part, les sections anglophones s'habitueront à travailler, en partie, en français lorsqu'elles auront à communiquer avec les unités travaillant en français (UTF)".

"Notre expérience nous a convaincu que l'application de la Loi sur les langues officielles augmentera considérablement le pourcentage d'utilisation de la langue française dans le milieu de travail".

"Il faut dire que l'utilisation du français dans le travail a augmenté depuis la mise en vigueur de la Loi sur les langues officielles, mais plus parce qu'elle a convaincu les employés francophones de leur droit que pour toute autre raison. Mais cette augmentation n'est pas encore excessive".

"En ce qui concerne le français utilisé quotidiennement dans la RCN, le point tournant était définitivement 1969. Bien sûr, ce changement a été très lent, mais de croire que cela pourrait en être autrement serait plutôt enfantin. Des employés francophones à l'oeuvre dans le ministère depuis six ans et plus ont vécu ce changement graduel. Pour quelques-

"Nous nous efforçons... d'observer à la lettre les nombreux bulletins et circulaires que nous recevons de la Commission de la Fonction publique et du Conseil du Trésor concernant les modalités d'application du MOALO."

"- Nombre de postes désignés bilingues occupés par des bilingues
 - Nombre de postes disponibles dans les deux langues
 - Nombre de communications en français avec le Québec
 - Utilisation du français langue de travail."

"Nous nous servons des examens de connaissance de la langue seconde à la Commission de la Fonction publique et du travail accompli par l'employé dans sa langue seconde officielle."

Aucun indicateur de rendement

Deux ministères ont affirmé qu'ils ne disposaient d'aucun indicateur de rendement.

5) Les fonds alloués aux différents programmes ainsi que les dépenses effectuées."

"D'ici bientôt, toutefois, nous commencerons à produire un rapport trimestriel qui tiendra compte des progrès accomplis et à partir duquel nous pourrions tirer un graphique qui nous fournirait la représentation visuelle de la situation. Nous aurons également une clef de tri nous permettant d'obtenir, pour la première fois, une ventilation par direction. Nous pourrions ainsi circonscrire les domaines d'achoppement."

Autres

"...Les rapports courants du SILO, le rapport interne et certains rapports spéciaux du Conseil du Trésor servent à démontrer notre progrès vers la réalisation de l'objectif de la loi sur les langues officielles."

"Les relevés périodiques du SILO et les plaintes en provenance du Commissaire aux langues officielles."

"...on se sert aussi du facteur de rendement opérationnel dans la langue seconde des employés."

"Le ministère naturellement mesure les progrès dans la réalisation des objectifs en comparant ses statistiques en ressources humaines comparées aux besoins. Mais, lorsqu'il s'agit du rendement dans l'évaluation des objectifs par rapport aux employés, nous utilisons les rapports d'évaluation d'une part, et les données recueillies par notre section de développement du bilinguisme. Pour ce qui est des programmes, les indicateurs de rendement classiques peuvent donner une idée de l'exécution de telle ou telle mesure, ils ne rendent pas compte de la faveur obtenue de l'employé ou de la gestion."

"The increase in the number of our employees who have become bilingual in the past few years as well as the increased percentage of bilingual positions filled by bilingual incumbents constitute our performance indicators in this area."

"We have quarterly charts in 3 groups which show the number of bilingual positions occupied with bilinguals, with bilingual ready to be trained, with unilinguals not willing to be trained and the number of vacant positions. These are assessed 4 times per year."

4. INDICATEURS DE RENDEMENT

Mis à part l'utilisation du SILO et du plan de désignation, les indicateurs de rendement varient beaucoup d'un ministère à l'autre. C'est pourquoi, nous avons regroupé sous le sous-titre Autres la description que donnent les ministères des indicateurs de rendement qu'ils utilisent.

Plan de désignation (SILO)

Au moins huit ministères affirment n'avoir que cet outil pour évaluer leurs objectifs.

Rapport trimestriel

"Le véhicule régulier dont se sert notre ministère pour l'évaluation de nos objectifs en bilinguisme est un rapport trimestriel destiné aux gestionnaires des différents secteurs administratifs. Ce rapport comprend des statistiques traitant d'une façon détaillée des objectifs établis au début du programme et des progrès réalisés à date en vue de satisfaire ces objectifs.

Un aspect intéressant de ce rapport est la comparaison avec la période précédente, ce qui permet aux lecteurs de se renseigner sur le statut actuel du bilinguisme et de constater au fur et à mesure le degré de progrès atteint.

Les points majeurs traités trimestriellement dans ce rapport sont :

- 1) l'objectif ou la base du rapport, soit les plans d'identification et de désignation au 31 décembre 1973;
- 2) la situation à date en ce qui a trait aux postes bilingues (déjà établis et nouvellement créés) ainsi que les efforts entrepris pour combler ces postes avec des titulaires bilingues;
- 3) le domaine de la formation linguistique;
- 4) les transactions entre le ministère et l'unité responsable du système d'information sur les langues officielles (SILO); et

"Quand les gens (anglophones) reviennent d'un stage, ils ont peu de chance de pratiquer la langue seconde."

- Instruments de travail unilingues anglais.

sur les langues officielles (particulièrement en ce qui concerne les unités travaillant en français) qui exigent une connaissance plus approfondie de la langue française.

- Nominations conditionnelles:

Deux ministères soulignent que la manière dont il faut rencontrer la politique des nominations conditionnelles est un obstacle à l'atteinte des objectifs pour 1978.

- Roulement du personnel:

Ce problème semble être un lieu commun.

- Lutte entre les ministères pour les candidats qualifiés (maradage).

- Conflit entre les priorités linguistiques et les priorités opérationnelles:

"A date, il semble que le ministère ne pourra rencontrer que très difficilement son plan de désignation, parce que les priorités linguistiques ne sont pas intégrées aux priorités opérationnelles du Bureau."

"D'autres priorités viennent s'interposer. C'est ainsi que nous avons beaucoup de difficulté à envoyer, en formation continue, les personnes-clés de notre organisme, et même ceux des postes intermédiaires. Les titulaires de ces postes s'élèvent vivement contre cette pratique, de peur d'être déphasés au retour et de négliger, entretemps, les mandats du ministère qui, à leur avis, sont prioritaires."

- Milieu de travail:

"...manque de motivation de plusieurs francophones et anglophones face à l'utilisation du français au travail."

3. ATTEINTE DES OBJECTIFS POUR 1978 ET OBSTACLES

Nous donnons, sous ce titre, les réponses que nous avons eues suite à la question: "Est-ce que votre ministère croit pouvoir atteindre les objectifs fixés par le Conseil du Trésor pour 1978?"

Nous énumérons ainsi les principaux obstacles auxquels ont à faire face les ministères pour atteindre ces objectifs. Dans la mesure où les obstacles mentionnés sont identiques à des problèmes déjà étudiés dans les points précédents, nous nous contentons de les nommer tout en soulignant l'importance que leur accordent les ministères.

3.1 Résumé

Parmi ceux qui ont répondu directement à la question, cinq ministères pensent pouvoir rentrer les exigences du Conseil du Trésor, alors que 13 (treize) affirment en être incapables.

3.2 Obstacles

- Retards de la CFP dans les appels: incapacité à rencontrer la demande (au moins huit ministères ou organismes en parlent).
- La constitution des U.T.F. peut même accentuer ce problème:

"Nous prévoyons subir d'autres retards à cause du grand nombre d'employés qui auront besoin d'une formation linguistique, ou qui devront retourner suivre un cours de langue, à la suite des politiques émises récemment ayant trait aux Unités travaillant en français. La politique la plus récente concernant les U.T.F. stipule que les employés des U.T.F. auront priorité sur les employés dans des postes bilingues qui ne font pas partie d'une U.T.F."

"Si notre ligne de conduite concernant la formation linguistique ne change pas radicalement, l'organisation interne dans les écoles de langues est telle qu'il sera impossible à tous les employés de suivre des cours de langue de compléter leurs cours avant décembre 1978; surtout si on tient compte de la mise en oeuvre de la deuxième partie de la Résolution parlementaire

"D'une façon générale les échéances imposées sont toujours trop courtes et la plupart du temps non réalistes... La façon d'opérer du Conseil du Trésor est des plus horribles. Pour le Conseil du Trésor le besoin crée l'organe. Toute nouvelle politique est émise à la course avec un échéancier à la vapeur, des procédures floues et probablement volontairement imprécises. Le Conseil du Trésor devrait prendre la peine de suivre ses projets avant de nous les jeter sur les bras."

"Le problème est bien plus l'échéance qui nous est imposée par le Conseil du Trésor lui-même. C'est ainsi, par exemple, que le Conseil du Trésor tient à effectuer une refonte, puisqu'il s'agit bien de refonte, de toute la Fonction publique sur le plan linguistique. Nous avons à mettre sur pied toute une structure qui tienne compte des mesures nouvelles(...). Or, nous n'avons que jusqu'au 31 décembre 1975 pour le faire. Cette échéance est impossible à respecter... Bref, le problème est que nous recevons nos directives trop tard pour les mettre en vigueur."

SUGGESTION:

"Règle générale, on peut dire qu'il s'efforce de s'entretenir avec les ministères à ce sujet et de les tenir assez bien au courant mais il serait souhaitable qu'il existe une meilleure consultation entre le Secrétariat du Conseil du Trésor et les ministères au stade de la formation aux politiques et surtout à la formulation des procédures d'application."

2.3.3 Ingérence du Conseil du Trésor

"On devrait insister pour que les ministères appliquent la Loi des langues officielles et les principes de la politique linguistique du pays sans pour autant indiquer comment ils devraient faire cette application de la loi."

des cours de langue et qui y ont été inscrits par d'autres ministères qui ont dû faire les frais d'un premier recrutement et de dépenses associées à la formation linguistique. C'est un peu la loi de la jungle et on devrait mettre un peu d'ordre dans cette sphère."

"Quand (pour remplacer un fonctionnaire en cours de formation continue) enfin, il (le gestionnaire) se voit forcé de le faire, il cherche à tout prix un candidat déjà bilingue. Il va même jusqu'à encourager des demandes d'employés confortablement installés chez un confrère. Il n'y a rien de nouveau dans tout cela, et même c'est tellement légitime (puisque souvent ceci implique une promotion) qu'on ne peut absolument rien faire pour éliminer cette pratique."

Et ce ministère poursuit:

"...trop de postes bilingues vacants, la situation alimentée d'avantage par les autres facteurs qui dans leur ensemble reflètent l'attribution continue de notre personnel déjà bilingue, sans parler bien entendu du besoin de créer des nouveaux postes bilingues pour de nouveaux besoins opérationnels."

2.3.2 Échéanciers irréalistes

Un bon nombre de ministère expriment des griefs à ce sujet:

"Cependant, le problème majeur est celui des délais déraisonnables imposés aux Ministères, qui changent fréquemment à cause d'une pénurie de main-d'oeuvre, ce qui ne nous permet pas de rencontrer les dates limites. Il est évident que les officiers du Conseil du Trésor responsables d'établir ces délais n'ont aucune conception du fonctionnement interne des ministères. La procédure établie par le Conseil du Trésor pour tenir compte des remplacements pour les employés qui suivent un cours de langue est complexe et pourrait sûrement être simplifiée au point de vue de l'administration."

qu'elle est présentement. Il serait préférable selon la section de dotation, que les employés à terme n'aient pas à rencontrer les exigences linguistiques des postes auxquels ils sont nommés."

"Nous croyons que si une flexibilité de recourir à des mesures administratives autres pour rencontrer de telles exigences linguistiques était accordée - sans toutefois aller à l'encontre des objectifs de la loi - la tâche de la Direction serait définitivement plus facile."

"Le Conseil du Trésor et la Commission de la Fonction publique devraient établir une mise en commun de ressources humaines disponibles (pool) qui pourrait servir sous forme d'équipes volantes ou rotatives pour tous les ministères."

2.3.1.2 Trop de postes (bilingues) vacants

L'application des mesures concernant les nominations conditionnelles et la formation continue laisse un grand nombre de postes bilingues vacants.

Le roulement qui existe à l'intérieur des postes bilingues ne contribue d'ailleurs pas à améliorer la situation:

"Chacun sait à quel point le roulement dans les postes bilingues est de plus en plus élevé, ce qui nous amène de plus en plus de postes bilingues vacants."

Ce roulement est amplifié par la nécessité pour les ministères de combler - parfois rapidement - les postes bilingues, ce qui provoque et justifie une pratique maraudeuse pour le recrutement des employés bilingues:

"...Le roulement très important de personnel: notre ministère compte un grand nombre d'employés de la catégorie de l'exploitation où le va-et-vient est excessivement grand. Ce mouvement existe aussi dans les autres catégories d'emploi. La raison est parfois la lutte que se font les ministères pour les candidats qualifiés: on recrute trop de candidats qui terminent

"Certains ministères considèrent qu'il serait préférable de permettre à l'employé(e) de travailler à son nouveau poste pendant un an avant qu'il(elle) entreprenne sa formation linguistique continue. De plus, la politique visant les connaissances de la langue seconde des employés à terme ne devrait pas être telle

"Supprimer la nomination conditionnelle ou du moins l'exigence qui va de pair: l'absence du candidat pour jusqu'à douze mois de formation linguistique à temps plein. Si, d'une part, on pouvait apporter un amendement au règlement traitant de nomination conditionnelle de façon à permettre au gagnant ultime de poursuivre ses cours de langue à temps partiel (disons deux jours consécutifs à chaque semaine) et, d'autre part, charger le ministre qui s'engage d'effectuer lui-même cette formation par tous les moyens à sa disposition, la plupart des ennuis actuels seraient évités."

SUGGESTIONS:

"Le fait d'imposer les exigences linguistiques à une personne substituée au titulaire d'un poste en cours de langue continu (jusqu'à concurrence d'un an) cause de sérieux problèmes à la direction."

Administratifs:

L'application de la loi pose donc de sérieux problèmes administratifs:

"L'illlogisme du Conseil du Trésor se révèle aussi dans le problème de remplacement des employés en cours de langue. Si on ne trouve pas de sujets qualifiés pour un poste, comment trouver un remplaçant pour le sujet non qualifié qu'on envoie en formation linguistique?"

"Le fait qu'un spécialiste ou un préposé à la direction d'une section doit s'absenter pour une longue période de temps afin de remplir les exigences linguistiques de sa catégorie, empêche souvent la continuation du travail dans sa section, étant donné que dans les domaines spécialisés de l'informatique, par exemple, il est impossible de trouver un remplaçant bilingue. On a cité des exemples que le délai entre une vacance de poste et la découverte d'une personne qualifiée pour la remplir, peut être de l'ordre de deux ans, mais après avoir trouvé la personne que l'on cherchait, il faut parfois attendre encore un an avant de remplir le poste."

En effet, plusieurs ministères affirment qu'un tel stage oblige le fonctionnaire à une absence totale et prolongée de son lieu de travail :

"La formation linguistique sur le plan continu, telle que la dispense actuellement la Commission, exige, par définition, l'absence totale de l'étudiant de son endroit de travail et, de ce fait, le gestionnaire de ligne est pénalisé une fois de plus."

En effet, il est très difficile pour la section de la main-d'oeuvre et de la dotation des ministères de combler les postes rapidement :

"...la section de la planification de la main-d'oeuvre et de la dotation est tout particulièrement inquiète parce qu'elle n'arrive pas à combler les postes rapidement puisque la majorité des employés nommés à des postes bilingues doivent rencontrer les exigences linguistiques des postes avant de s'y présenter."

"Il est parfois difficile sinon impossible de trouver un remplaçant bilingue pour le poste, que ce soit à titre temporaire ou à titre permanent."

Cette difficulté est accentuée parfois par la pénurie de personnel hautement spécialisé :

"Les difficultés qu'a toujours éprouvées le ministère dans l'implantation de la politique linguistique découlant du fait que la grande majorité des employés sont des techniciens anglophones hautement spécialisés. Puis-que plusieurs sont uniques au Canada dans la Fonction publique pour laquelle on les a embauchés, il est très difficile de les faire remplacer par une autre personne pendant leur absence prolongée à l'école des langues. Cela cause des difficultés énormes pour le bon fonctionnement du ministère."

A cette difficulté s'ajoute l'obligation de remplacer le titulaire dont le poste est désigné bilingue et qui est en formation continue par un bilingue.

"Ces activités ne sont pas suffisamment organisées et l'utilisation du français n'est pas contrôlée."

2.2.7 Manque de motivation et résistance de certains groupes

En général, on note que les hauts-fonctionnaires et les chercheurs se montrent réticents à poursuivre des études qui les éloignent de leur travail durant de longues périodes.

"...nous avons beaucoup de difficulté à envoyer, en formation continue, les personnes-clés de notre organisme; et même ceux des postes intermédiaires. Les titulaires de ces postes s'élèvent vivement contre cette pratique de peur d'être déphasés au retour et de négliger, entre-temps, les mandats du ministère qui, à leur avis, sont prioritaires."

"Pour la grande majorité des candidats, la motivation est peu propice à l'apprentissage d'une langue étant donné que la responsabilité du bilinguisme est celle du gouvernement et non du fonctionnaire individuel. Il y a peu de programmes capables de combattre l'inertie des masses anglophones de la Fonction publique."

2.3 Problèmes découlant des directives administratives du Conseil du Trésor et suggestions

2.3.1 Nominations conditionnelles

A cause des nombreuses difficultés administratives qu'il crée, le règlement concernant les "nominations conditionnelles" constitue le problème le plus épineux auquel doivent faire face plusieurs ministères.

2.3.1.1 Formation continue

Ce problème doit être étroitement associé à celui de la formation continue à laquelle est soumis le fonctionnaire qui reçoit une nomination conditionnelle.

Nous reprenons, ci-dessous, quelques-unes de ses observations auxquelles nous ajoutons les observations similaires d'autres ministères.

"La méthode audio-visuelle utilisée est une méthode vieillie et mal adaptée aux conditions d'apprentissage de l'étudiant-adulte."

"La méthode audio-visuelle utilisée pour enseigner la langue seconde a été conçue en vue des circonstances qui existaient au moment de sa conception et cette méthode était bonne. Cependant ces circonstances n'existent plus aujourd'hui... A la suite de nos entrevues nous avons constaté que la majorité des étudiants trouvent la méthode audio-visuelle monotone, répétitive et ennuyante."

"Les postulats sur lesquels s'appuie cette méthode sont discutables."

"La méthodologie utilisée au Bureau des langues a évolué à partir d'une doctrine de l'enseignement des langues aux enfants ou aux adultes alphabets - ou possédant une formation primaire. Or, les candidats qu'envoient les ministères au Bureau des langues ne sont pas des enfants mais bien des adultes dont le niveau d'instruction dépasse de loin la norme."

"Le raisonnement de cette méthode est que l'adulte apprend une langue seconde de la même façon qu'un enfant apprend sa langue maternelle... L'adulte n'apprend pas comme un enfant."

"Cette méthode n'atteint pas ses buts."

2.2.5 Roulement du personnel enseignant

"Le roulement du personnel enseignant semble être un problème majeur. Une classe a eu 14 professeurs pendant une période de 5 mois et une autre classe a eu 22 professeurs pendant une période de 8 mois. Il est évident que le roulement des professeurs est trop grand et retarde l'apprentissage."

2.2.6 Activités para-scolaires

Ces activités para-scolaires sont considérées comme une perte de temps par plusieurs ministères:

"Diversifier davantage méthodes et approches pour rendre la formation plus accessible et orienter aussi cette formation en vertu des catégories d'emploi pour la rendre plus rationnelle."

"La proposition la plus urgente serait de rendre plus efficaces les programmes de formation qui existent actuellement. La Commission de la Fonction publique pourrait par exemple spécialiser ses programmes et les besoins spécifiques de chaque ministère qui devraient être reconnus ou peut-être encore mieux, confier la formation linguistique aux ministères eux-mêmes."

"On constate qu'il serait mieux d'abolir l'école des langues et de laisser aux ministères le soin de répondre à leurs propres besoins linguistiques."

"Il serait très utile de dissoudre le Bureau des langues et de remettre aux ministères la responsabilité de la formation linguistique."

"Il semble que le ministère pourrait avec ses ressources actuelles, s'occuper lui-même de sa formation linguistique sans utiliser les services de l'école des langues et sans demander aux personnes de s'absenter, pour de longues périodes, de leur travail."

...ET SOLUTION?

"Le ministère a son propre programme de formation linguistique... On prétend que cette formule répond plus précisément aux besoins du ministère."

La plupart des ministères constatent donc l'insuffisance et l'inefficacité de la formation linguistique offerte par le Bureau des langues. Mais, de façon plus précise, plusieurs ministères s'interrogent sur les causes profondes de cette inefficacité.

2.2.4 Inefficacité et manque d'intérêt des méthodes d'enseignement

Un ministère en particulier se livre à une critique détaillée des méthodes utilisées dans l'enseignement de la langue.

Plusieurs ministères ont abordé cet aspect; voici quelques exemples des critiques les plus représentatives:

"Les anglophones qui réussissent à terminer avec succès les cours de langues et qui, à titre exceptionnel, réussissent à pouvoir travailler en français sont pris en charge par la section de la formation linguistique pour suivre une formation linguistique apte à remplir les besoins du ministère. Certains candidats, après avoir passé huit ou neuf mois à l'école des langues, sont renvoyés au ministère sans diplôme mais avec un rapport disant que ce candidat est incapable d'apprendre la langue. Dans plusieurs de ces cas, ces mêmes candidats pris en charge par la section de la formation linguistique utilisant plusieurs approches individualisées, réussissent dans quelques mois à apprendre le français pour remplir les exigences linguistiques du travail au ministère."

"On a fait remarquer que le Bureau des langues comprend mal les besoins linguistiques de notre organisme et que ses cours ont peu de rapport avec le travail exigé de l'employé bilingue."

"...mais le Bureau des langues n'a jamais été capable de satisfaire aux besoins du ministère dans ce domaine (c'est-à-dire la formation linguistique) - pas même les besoins statistiques."

"Le cours, pour lequel le fonctionnaire du ministère consacre un an de sa vie, a peu de rapport avec ses besoins linguistiques au travail."

"Pour la formation linguistique, on s'est fié pour la plupart au service du Bureau des langues, mais depuis longtemps on constate que les diplômés de l'école qui reviennent travailler chez nous sont incapables de travailler en français bien qu'ils puissent échanger des politesses dans cette langue... On a fait remarquer que le Bureau des langues comprend mal les besoins linguistiques des ministères et que ses cours ont peu de rapport avec le travail exigé de l'employé bilingue."

Les normes 04, 03 et 02 du programme des langues officielles n'ont aucune valeur en réalité, même le niveau 01 donne rarement assez de connaissances pour pouvoir fonctionner en français."

"On constate que les niveaux 02 et 03 de bilinguisation sont presque inutiles pour les besoins du ministère et même que le niveau 01 n'est pas assez élevé pour satisfaire aux besoins."

"Il y a par exemple le cas des employés du groupe Secréariat, Sténographie et Dactylographie (ST) pour qui on n'exige que la norme 03 à l'examen de connaissance linguistique et aussi, parmi d'autres, les commits aux écritures et aux règlements (CR) pour qui on exige la norme 04. C'est mon avis et aussi celui de plusieurs autres proposés aux programmes du bilinguisme qu'on exige trop peu de ces employés qui sont pourtant reconnus bilingues pour les fins de la Fonction publique. C'est l'expérience des administrateurs d'examens linguistiques que ces employés ne reçoivent qu'une demi-formation leur permettant d'obtenir la norme 03 ou 04 et il est reconnu que ces employés, même après avoir réussi l'ECL, sont loin d'atteindre le niveau de connaissance de la langue seconde qu'on exige d'eux au travail. Je crois que la période de formation de ces employés constitue une perte de temps et d'argent."

SUGGESTIONS:

"Laisser complètement aux ministères le choix des niveaux de connaissance requis pour les postes."

"L'E.C.L. n'étant qu'une base, il faudrait suivre de près les diplômés du Bureau des langues de retour au travail. L'idéal serait que, comme cela se fait dans le cadre des programmes d'échanges biculturels, un collègue francophone ou anglophone, selon le cas, de la même unité de travail, accueille le nouveau diplômé et l'encourage à se servir de sa langue seconde au travail."

Puisqu'il est question des standards linguistiques mentionnés ce ministère qui critique le manque de discrimination entre certains niveaux:

"Il n'y a vraiment pas de différence significative entre les 01 et 02 en compréhension auditive et en compréhension de la langue écrite. En tenant compte de la fidélité de l'instrument (test 400B) et de son erreur de mesure, on peut dire qu'il n'y a pas de différence entre les niveaux 01, 02 et 03."

Il faut d'abord attendre plusieurs mois avant de trouver une place à l'école des langues et après presque un an d'absence, où le ministère ne jouit aucunement du service de son spécialiste, ce dernier revient avec une connaissance du français nettement insuffisante pour son travail."

"En fait, on constate que les anglophones diplômés de l'Ecole des langues sont incapables d'utiliser le français même pour la conversation courante."

"Pour ce qui est des anglophones occupant un poste bilingue, la formation linguistique fournie par le Bureau des langues n'a jamais été suffisante pour permettre aux candidats de travailler en français."

"Les niveaux de connaissance linguistique par catégorie d'emploi ou la table établie à cet effet est simplement farfelue."

"Les cours supplémentaires offerts par la CFP dans le champ linguistique sont, d'une façon générale, trop dépendieux pour la valeur qu'ils présentent."

"...les diplômés de l'école des langues que ce soit ceux qui auront complété le cours de formation à long terme, de formation cyclique, ou des cours spéciaux, sont incapables, dans presque la totalité des cas, de pouvoir remplir les exigences linguistiques de leur poste dans la mesure où il s'agit de travailler dans la langue seconde. Cela est vrai surtout pour les employés anglophones certifiés bilingues. Même le niveau de bilinguisation le plus élevé est nettement insuffisant."

Ce dernier jugement laisse entrevoir une des causes majeures de l'inefficacité ou de l'insuffisance des cours de langue offerts par la Commission de la Fonction publique.

2.2.2 Les standards linguistiques insuffisants

"L'école des langues remercie les étudiants dès qu'ils atteignent la norme de leur poste et bien souvent cette norme est accordée par charité."

"Après un stage de 9 à 12 mois, le candidat obtient de très bons résultats à l'ECL, dans la lecture et l'écriture, mais dans la majorité des cas, il éprouve de sérieuses difficultés dans la compréhension et l'expression orale."

2.2 Problèmes pédagogiques découlant des programmes de formation linguistique de la C.F.P. et suggestions

2.2.1 Insuffisance et inefficacité de la formation offerte par le Bureau des langues

La très grande majorité des ministères qui ont analysé les problèmes pédagogiques rencontrés ou causés par le Programme de formation linguistique de la C.F.P. constatent et dénoncent, de façon générale, les insuffisances, l'inefficacité, voire même l'inutilité de la formation linguistique offerte par le Bureau des langues.

La plupart déduisent cette inefficacité de l'impossibilité du fonctionnaire - surtout anglophone - de retour d'un stage de formation linguistique de fonctionner dans la langue seconde :

"...de tous les employés qui ont suivi ces cours avec succès, il semble qu'il n'y en a pas un qui puisse, à son retour, fonctionner de façon plus ou moins efficace, dans la deuxième langue officielle."

"Pour ce qui est de la formation linguistique offerte par le Bureau des langues, on est universellement et nettement insatisfait. Même s'il consacre de 9 à 12 mois, l'employé revient à son travail avec une connaissance de la langue nettement insuffisante pour fonctionner en français."

"Puisque les étudiants anglophones qui terminent avec succès leur formation linguistique, sont bien trop faibles en français pour faire face aux exigences fonctionnelles d'un poste, l'implantation d'une politique de français, langue de travail, devient entièrement chimérique..."

"Un des plus grands problèmes du ministère en ce qui touche la politique du bilinguisme, c'est la formation linguistique des employés unilingues anglophones. Après une absence au Bureau des langues, ces employés ne peuvent pas travailler en français. On est démoralisé par (...)"

2.1.5 Relations avec le Bureau des Langues

De nombreux ministères se plaignent des difficultés qu'ils rencontrent pour établir une communication efficace avec le Bureau des Langues :

"Les Agents des langues officielles du Conseil du Trésor et de la Commission de la Fonction publique qui ont notre ministère sous leur responsabilité devraient collaborer davantage avec nous en nous aidant à solutionner nos problèmes plutôt qu'en nous mettant plus souvent qu'autrement des bâtons dans les roues; ils demeurent, en règle générale, un peu trop dans leur tour d'ivoire."

"Il y a bien quelques problèmes, mais celui qui prime sur tous les autres est la communication entre le personnel du Bureau des Langues et le Ministère. La Commission de la Fonction publique me paraît comme un organisme qui tend à se réorganiser continuellement. Le roulement du personnel a un rythme tellement élevé qu'il est difficile de parler au même employé de la Commission plus de deux ou trois fois sur un sujet donné."

2.1.6 Contrôle des présences

Un seul ministère mentionne explicitement ce problème :

"La gestion perd le contrôle de la présence des individus aux cours en rapport avec leur présence au lieu de travail, parce que la Commission de la Fonction publique refuse d'exiger la présentation de justification d'absence aux cours. Un rapport est fait à la gestion, souvent des semaines après le fait, mais sans mention de la nature des absences ni des raisons apportées. Il serait normal que prenant charge de l'employé à plein temps durant la formation linguistique, l'école maintienne le contrôle normal du personnel en cours."

Ce mécontentement chez les futurs étudiants, créé par des délais trop courts entre l'avis d'acceptation et le début des cours est accentué par un autre problème, en apparence opposé: des délais trop longs...

b) Délais trop longs

"...il s'écoule généralement un laps de temps beaucoup trop long entre le processus d'orientation et le début d'un cours continu. Souvent il s'agit d'une promotion, et comme l'employé ne commence à recevoir son nouveau traitement plus élevé qu'à la date du commencement de sa formation, il subit une perte financière par suite de la lenteur du Bureau des Langues."

(Cette remarque a été faite par plusieurs ministères.)

Donc, qu'ils soient courts ou longs, les délais semblent toujours pénaliser le futur étudiant.

SUGGESTIONS:

"Activer les services d'orientation qui mettent bien souvent un mois et même plus à se faire; dans le cas des nominations conditionnelles, cela retarde de beaucoup leur droit à la nomination."

Mentionnons, pour faire suite à cette suggestion, que le problème des nominations conditionnelles que nous n'avons pas encore mentionné comme un des problèmes majeurs que rencontrent à la fois gestionnaires et étudiants sera longuement exposé dans les problèmes posés par les Directives du Conseil du Trésor.

Ce mécontentement est causé par des délais tantôt trop courts, tantôt trop longs mais qui toujours causent des ennuis à l'étudiant.

a) Délais trop courts

"Le court délai des avis d'entrée en classe, la plupart du temps moins d'une semaine, cause maints ennuis chez les candidats et plus encore chez les gestionnaires qui ont la tâche de les remplacer, provoquant ainsi un surcroît de travail urgent pour les agents de dotation."

"Mécontentement de la part des titulaires qui voient retarder leurs inscriptions et qui vivent dans l'incertitude quant à leur départ."

"Il arrive régulièrement que le ministère demande à un individu de se présenter au cours sur bref avis, ce qui occasionne des problèmes majeurs et pour l'individu et pour le patron immédiat. Cette situation occasionne des problèmes au gestionnaire qui va planifier l'obtention d'année-hommes nécessaires aux remplacements d'individus en cours."

"Au point de vue administratif, le trop court délai de 2 à 4 jours pour la convocation des étudiants fait perdre toute crédibilité au gestionnaire, et cela nuit énormément à la bonne marche de la planification des affaires. A la suite de ces retards les employés refusent souvent de se présenter au cours."

"De plus, les avis que reçoivent les employés leur annonçant la date du début de leur formation sont à mon sens beaucoup trop courts."

"Les avis d'incorporation aux cours ou d'entrée en cours ne tiennent pas assez compte des obligations et de la vie des individus car la période d'avis est toujours abusivement courte."

SUGGESTIONS:

"Qu'il s'agisse d'un cours cyclique de trois semaines ou d'un cours continu de plusieurs mois, il me semble qu'un employé devrait avoir un avis d'au moins deux semaines afin de pouvoir régler certaines affaires laissées en souffrance au bureau ou pour mettre au point d'autres préparatifs d'ordre matériel."

Un autre ministère suggère aussi une mise à jour plus rapide des données pour informer les ministères sur le progrès des étudiants.

c) Impossibilité de prévoir le retour des étudiants

"The main problem insofar as language training is concerned is our inability to plan for the return of the students from language training. This sometimes poses manpower planning problems."

"Même quand le candidat rentre à l'école des langues, le gestionnaire est incapable de prévoir la date de sa disponibilité ou son utilisation éventuelle étant donné que le Bureau des langues ne peut prévoir le moment précis où l'individu complètera sa formation; il doit attendre que l'étudiant subisse l'E.C.L."

d) Délais trop courts

"...pré-avis pour la date d'ouverture des cours de l'emploi; un pré-avis de deux semaines est nettement insuffisant puisque cela ne donne pas suffisamment de temps à notre organismes pour trouver un remplaçant."

"Plusieurs gérants de notre ministère se plaignent du court délai accordé par la Commission de la Fonction publique pour les étudiants qui doivent suivre un cours de langue continu ou même les cours cycliques... Ceci crée des embarras pour les gérants d'exécution et ne leur permet pas de planifier."

SUGGESTIONS:

"Certaines améliorations peuvent être effectuées en établissant une meilleure ligne de communication à l'intérieur du Bureau des langues et avec le ministère et aussi en donnant un avis adéquat de la sélection des employés qui doivent commencer les cours de langue."

Ces délais trop courts occasionnent des problèmes non seulement aux gestionnaires... mais aussi aux candidats.

de la planification. Et ce problème se pose avec autant d'acuité chez le gestionnaire que chez l'étudiant. L'extrait suivant expose globalement ce problème:

"Ce retard apporte des complications dans les différents centres de responsabilité et aussi beaucoup de mécontentement de la part des titulaires qui voient retarder leur inscription et qui vivent dans l'incertitude quant à leur départ."

2.1.4 Problèmes de planification

2.1.4.1 Problème de planification et mécontentement des gestionnaires

Le problème de planification, chez les gestionnaires, est créé par plusieurs facteurs:

a) Incertitude des inscriptions et des résultats

"L'incertitude des inscriptions aux cours des employés ainsi que celle des résultats des tests diagnostiques rendent toute planification du personnel tant en cours que du personnel de remplacement pratiquement inopérante."

b) Lenteur dans la remise des rapports mensuels sur les progrès

"L'information sur la marche et les activités des écoles régionales, y compris les comptes rendus sur les progrès des étudiants, est insuffisante."

"La Commission de la Fonction publique accuse la même lenteur continue pour la distribution de rapports mensuels sur les progrès des étudiants en cours. Ces rapports qui sont essentiels à la planification du personnel sont de peu d'utilité s'ils nous parviennent jusqu'à deux mois en retard."

SUGGESTIONS:

"...que la Commission de la Fonction publique réalise l'importance pour les ministères des données qui découlent de la formation et l'essentiel de leur disponibilité dans le plus bref délai."

2.1.3 Plan de désignation compromis

L'incapacité de l'Ecole des Langues à satisfaire les demandes, et les retards dans les appels qui en découlent menacent sérieusement l'application du plan de désignation*:

"Il nous semble de plus en plus évident que les installations actuelles de l'Ecole des Langues ne suffisent pas pour former avant 1978 tous les titulaires de postes bilingues."

"...Le fait qu'on accuse toujours un retard de six mois et plus dans la formation linguistique des titulaires des postes bilingues dont la date de désignation n'excède pas douze mois (priorités 01), entrave sérieusement la continuité de l'application du plan de désignation du ministère..."

SUGGESTIONS:

Ces suggestions portent sur 2.1.1, 2.1.2 et 2.1.3

"Respecter les délais aussi bien que l'inscription en formation linguistique des titulaires des postes qui ont des dates de désignation."

"...baisser l'âge limite pour la formation linguistique à cinquante ans plutôt que soixante ce qui allégerait les obligations des différentes équipes."

(cette suggestion a été faite par au moins deux ministères).

"Afin de hâter le processus des cours continus, pourquoi la Commission de la Fonction publique ne confierait-elle pas une partie du programme à des institutions privées comme elle l'a fait l'an dernier pour le cas des cours cycliques?"

Un troisième problème causé par l'incapacité de l'Ecole des Langues de combler les besoins linguistiques des ministères est celui

* Ce problème fait l'objet précis de la question 3. Cependant, comme beaucoup de ministères le mentionnent à ce moment-ci, nous respectons leur cheminement.

Le plus souvent, toutefois, ce problème est implicitement mentionné dans la formulation des problèmes secondaires qui en découlent.

2.1.2 Retards dans les appels

Ainsi, à cause de son incapacité à absorber une demande trop forte, la Commission de la Fonction publique est en retard - et ce retard varie selon les ministères et le type de cours - dans la formation linguistique des titulaires.

Voici, à ce propos, les principales remarques faites par les ministères ou agences gouvernementales :

"Il faut d'abord attendre plusieurs mois avant de trouver une place à l'école des langues..."

"La CFP est déjà un an en retard dans ses appels."

"Les programmes de formation linguistique de la C.F.P. accusent un grand retard sur l'échéance."

"... lenteur du processus d'inscription des candidats à la formation linguistique."

"Etant donné les nombreux retards qu'accuse la Commission de la Fonction publique à placer en cours continus les employés unilingues occupant un poste bilingue..."

"Retard de six mois et plus dans la formation linguistique des titulaires de postes bilingues dont la date de désignation n'excède pas douze mois (Priorités 01)"

"Par exemple, dans un seul département, plus de 180 fonctionnaires dont les postes nouvellement désignés prendraient effet dans moins d'un an, attendent toujours la date d'entrée en cours."

Comme le fait remarquer, par la suite, un autre ministère, ce retard "entraîne sérieusement la continuité de l'application du plan de désignation du ministère."

2. PROBLEMES ET SUGGESTIONS

Nous avons regroupé, dans cette partie, les réponses apportées à la seconde partie de la question 1 ("Quels sont les principaux problèmes auxquels vous avez à faire face dans ces deux cas?") et à la question 2, pour deux raisons.

D'abord, nous croyons plus utile, pour la clarté de l'exposé, de présenter immédiatement après chaque problème les suggestions qu'il inspire.

Ensuite, beaucoup de suggestions sous-entendent un problème qui n'est pas toujours formulé explicitement dans la réponse à la première question, et qu'il est important de mentionner.

De façon plus précise, nous présenterons d'abord les problèmes administratifs (2.1) et pédagogiques (2.2) - ainsi que les suggestions - soulevées par les programmes de formation linguistique de la Commission de la Fonction publique. Nous exposerons ensuite les problèmes - et les suggestions - soulevés par l'application de la loi sur les langues officielles (2.3).

2.1 Problèmes administratifs découlant des programmes de formation linguistique de la C.F.P. et suggestions

2.1.1 L'école des langues ne suffit pas à la demande

Pour beaucoup de ministères l'incapacité de l'Ecole des langues de suffire à la demande, à cause d'une disponibilité insuffisante de places, constitue un problème majeur à l'origine de toute une série de problèmes administratifs.

La remarque suivante d'un ministre pose clairement ce problème:

"La commission est incapable de suffire aux demandes d'admission des employés qui désirent suivre un cours de langue".

vis-à-vis les directives administratives du Conseil du Trésor, les uns appuient leur évaluation sur la clarté et l'abondance de ces directives, les autres sur le contenu.

L'analyse des résultats qui suit ne permettra donc de se faire qu'une idée générale du degré de satisfaction des ministères. Pour se faire une idée plus précise des facteurs qui conditionnent l'évaluation des ministères, il faudra consulter le point II où sont analysées les problèmes, reproches ou critiques formulés par ces ministères.

Analyse des résultats

Parmi les ministères qui ont évalué leur degré de satisfaction par rapport aux programmes de formation linguistique (CFP),

61% (14 sur 23) ne sont pas du tout satisfaits,

35% (8 sur 23) se disent satisfaits,

4% (1 sur 23) se disent très satisfaits.

Parmi les ministères qui ont évalué leur degré de satisfaction par rapport aux directives du Conseil du Trésor,

37% (7 sur 19) ne sont pas du tout satisfaits,

37% (7 sur 19) se disent satisfaits,

26% (5 sur 19) se disent très satisfaits.

Le taux d'insatisfaction est donc beaucoup plus considérable vis-à-vis des programmes de formation linguistique (61%) que vis-à-vis des directives du Conseil du Trésor (37%).

Nous verrons d'ailleurs, dans le point suivant, que le nombre de problèmes posés par les programmes de formation linguistique comparativement à ceux causés par les directives du Conseil du Trésor reflète cette différence exprimée par le degré de satisfaction des ministères.

1. DEGRE DE SATISFACTION

Ce premier point répond à la question "Dans quelle mesure votre ministère est-il satisfait des programmes de formation linguistique de la Commission de la Fonction publique et des directives du Conseil du Trésor concernant l'application de la Loi sur les langues officielles?"

Nous avons utilisé, pour mesurer le taux de satisfaction des ministères, trois degrés: pas du tout satisfait, satisfait et très satisfait. Ces trois degrés suffisent, croyons-nous, pour nous permettre de respecter, assez fidèlement, l'opinion des ministères.

Avant d'aborder l'analyse des résultats, deux remarques s'im-

posent:

Remarque I

Nous avons voulu respecter l'anonymat le plus total des ministères ou agences qui ont répondu à notre invitation. C'est pourquoi aucun nom (de personne, de ministère ou d'agence) n'apparaît dans ce rapport.

Remarque II

La question a été interprétée plus ou moins différemment par les ministères. Nous avons pu ainsi observer que les éléments ou critères auxquels font référence les différents ministères pour justifier leur degré de satisfaction sont variables. Par exemple, certains ministères évaluent leur degré de satisfaction par rapport à la structure des programmes de formation linguistique, d'autres par rapport au contenu de certains cours, d'autres par rapport aux difficultés administratives qu'ils rencontrent... En ce qui concerne le degré de satisfaction

5. Effets de la loi sur le pourcentage d'utilisation du français
dans le travail

RÉSUMÉ ET CONCLUSION

A ce questionnaire, douze ministères ou agences gouvernementales ont fourni une réponse écrite, 24 une réponse verbale lors d'entrevues avec Monsieur Gilles Bibeau, directeur du projet PFL, ou Monsieur W.F. Mackey, membre de l'équipe de recherche, et 12 n'avaient, en date du 15 novembre 1975, donné aucune réponse.

C'est en nous appuyant sur ces réponses écrites et sur les comptes rendus faits par Messieurs Bibeau et Mackey des entrevues orales, que nous avons essayé de regrouper les diverses opinions exprimées, en utilisant soit des tableaux-résumés, soit des listes, soit des citations. L'ordre de présentation des réponses suit celle des questions, sans toutefois en respecter la division. En effet, nous avons cru bon, pour la clarté de l'exposé, de scinder les réponses à certaines questions (questions 1 et 3) en deux parties et d'en regrouper d'autres (questions 1 et 2).

Les réponses seront donc réparties de la manière suivante:

1. Degré de satisfaction des ministères
2. Problèmes et suggestions

- 2.1 Problèmes administratifs découlant des programmes de formation linguistique de la C.F.P. et suggestions
- 2.2 Problèmes pédagogiques découlant des programmes de formation linguistique de la C.F.P. et suggestions
- 2.3 Problèmes découlant des directives administratives du C.F. et suggestions

3. Atteinte des objectifs pour 1978 et obstacles
4. Indicateurs de rendement

RAPPORT D'ENTREVUES AVEC LES
MINISTÈRES ET TMOIGNAGES

INTRODUCTION

Le 11 août 1975, Monsieur Gilles Bibeau, directeur du projet PFL faisait parvenir à 48 ministères ou agences gouvernementales une lettre dans laquelle il leur demandait de répondre aux cinq questions suivantes :

1. Dans quelle mesure votre ministère est-il satisfait des programmes de formation linguistique de la Commission de la Fonction publique, et des directives administratives du Conseil du Trésor concernant l'application de la Loi sur les langues officielles? (Quels sont les principaux problèmes auxquels vous avez à faire face dans ces deux cas?)
2. Quelles seraient les suggestions que pourrait faire votre ministère quant à l'amélioration des conditions dans lesquelles se réalisent actuellement la formation linguistique et l'application de la loi (suggestions générales et non de détails)?
3. Est-ce que votre ministère croit pouvoir atteindre les objectifs fixés par le Conseil du Trésor pour 1978 et quels sont les principaux obstacles auxquels votre ministère doit faire face pour atteindre ces objectifs?
4. Quels sont les indicateurs de rendement dont se sert votre ministère pour l'évaluation des objectifs de bilinguisation?
5. Est-ce que l'expérience du ministère jusqu'à maintenant lui permet de penser que la Loi sur les langues officielles peut effectivement modifier le pourcentage d'utilisation du français dans le travail?

rapport général comportant une revue synthétique de la situation et des recommandations précises quant aux secteurs qui peuvent être améliorés. Le rapport synthèse et tous les autres rapports de recherche ont été déposés en même temps que celui-ci auprès du Président du Conseil du Trésor et du Secrétaire d'Etat du Gouvernement canadien, le 30 avril 1976.

Gilles Bibeau,
directeur de l'Equipe PFL

en dehors des préoccupations immédiates de l'enseignement. Leur importance tient au fait qu'elles peuvent avoir des effets non négligeables sur les programmes de formation linguistique.

Ces questions concernent l'orientation des fonctionnaires, les abandons, retrais ou retours dans les cours continus, les cours spéciaux dans les ministères, la recherche, les techniques pédagogiques, les possibilités d'utilisation et l'utilisation effective de la langue seconde dans les ministères. D'autres aspects de l'apprentissage ont également fait l'objet de notre attention: le changement des attitudes, les théories d'apprentissage, le programme expérimental de suggestion, les dossiers du Commissaire aux langues officielles, enfin les travaux de plusieurs centres internationaux et en particulier de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

Le programme de recherche de l'Etude indépendante a ainsi comporté une trentaine de recherches distinctes destinées à fournir des renseignements pertinents, de nature explicative et prédictive quant à certains aspects du succès dans l'apprentissage de la langue seconde.

Les travaux de recherche proprement dits ont été confiés soit à des groupes de recherche indépendants constitués par les experts, soit à des groupes de recherche internes à la Fonction publique, soit, par contrat, à des spécialistes externes autonomes. Dans une très large mesure, les ressources de la Direction générale du perfectionnement et du Bureau du Coordonnateur du Programme des langues officielles de la Commission de la Fonction publique ainsi que celles de la Direction des Langues Officielles du Conseil du Trésor ont été utilisées, sans entraver ni mettre en danger le caractère indépendant (externe) de l'Etude.

Le présent rapport de recherche constitue la contribution de l'un des groupes de recherche à l'Etude indépendante. Il fait partie de l'ensemble des travaux qui ont été préparés par les divers groupes de recherche. Les conclusions de cette recherche, jointes à celles des autres recherches, ont servi de sources principales pour la rédaction d'un

APRÈS son retour dans son milieu de travail, le fonctionnaire utilise-t-il la langue seconde qu'il vient d'apprendre? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, pourquoi? Quels éléments du contexte organisationnel dans lequel il se retrouve contribuent le plus à cette situation? Quels effets l'usage qu'il fait de la langue seconde a-t-il sur le maintien de ses acquis linguistiques?

GROUPE DE RECHERCHE D

Les facteurs pédagogiques (M. R. LeBlanc)

On a souvent tendance à donner à l'enseignement proprement dit et à tout ce qui s'y rattache, professeurs, démarche pédagogique, méthodes, conditions de travail, etc., une importance primordiale dans une opération qui a comme objectif l'apprentissage de quelque chose. Bien qu'il ne faille pas exagérer l'importance de ces facteurs, on ne peut nier que sans un programme, un professeur et des rencontres régulières avec des étudiants, l'apprentissage est laissé à la seule initiative des individus et aux seuls moyens dont ils peuvent disposer pour le réaliser. Un professeur compétent, une méthode qui a fait ses preuves, un environnement qui favorise l'effort individuel et le canalise constituent des éléments indispensables à l'acquisition rapide et structurée de connaissances nouvelles.

Un projet de recherche sur la formation linguistique qui serait privé d'un examen attentif des instruments pédagogiques utilisés dans l'enseignement serait incomplet et vide de sens.

GROUPE DE RECHERCHE E

Questions complémentaires

Certaines questions, tout de même importantes, ne relèvent spécifiquement ni de la structure générale, ni de la psychologie ni de la pédagogie: elles touchent à la fois plusieurs secteurs, ou se situent

GROUPE DE RECHERCHE C

Les facteurs psycho-sociaux et psycho-pédagogiques
(L'IFG: MM. Y. Rodrigue et F. Allaire)

En plus des variables psychologiques plus strictement "individuelles" telles que les aptitudes, la personnalité, etc., il existe des variables psycho-sociales et psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue seconde et du maintien des acquis linguistiques qui jouent un rôle déterminant dans le comportement linguistique des individus qui aspirent à des postes identifiés bilingues. Il est important d'étudier ces variables AVANT, PENDANT et APRÈS la formation linguistique du fonctionnaire afin de connaître les conditions qui favorisent ou qui défavorisent l'apprentissage et le maintien des acquis.

AVANT son entrée dans un programme de formation linguistique, le fonctionnaire se trouve dans un contexte de travail qui le prépare plus ou moins à apprendre une langue seconde ou qui le supporte plus ou moins dans cette démarche. Quels sont les aspects de ce contexte organisationnel les plus positifs? Lesquels sont les plus négatifs? Est-ce le support que le fonctionnaire reçoit de ses supérieurs ou de ses collègues de travail pour utiliser la langue seconde au travail? Est-ce le renforcement à l'usage de la langue seconde que lui fournissent ses interlocuteurs de l'autre groupe linguistique? Est-ce l'utilité perçue de la langue seconde pour participer à la vie du Ministère, du Service, etc.?

PENDANT son séjour dans un Centre de formation linguistique du Gouvernement, quels éléments du contexte psycho-pédagogique dans lequel se trouve le fonctionnaire l'aident le plus dans sa démarche d'apprentissage? Est-ce le degré de cohésion qui existe au sein du petit groupe de fonctionnaires avec lequel il apprend une langue seconde pendant plusieurs mois? Est-ce la qualité de ses relations avec les professeurs de l'autre groupe linguistique ou les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent? Lesquels de ces facteurs sont les plus déterminants et par quelles variables (attitudes et motivations, etc.) sont-ils influencés? Comment évolue une classe au cours d'un mois typique?

Nous pouvons également nous demander si les mécanismes d'évaluation qui précèdent, accompagnent ou suivent la formation linguistique reposent rigoureusement sur des critères de succès qui correspondent aux objectifs poursuivis; les agents d'évaluation, chargés de suivre les progrès des étudiants et de sanctionner officiellement ou officieusement leur succès ou leur échec, travaillent-ils en étroite collaboration pour appliquer, à tous les niveaux du système, une politique cohérente et logique? Les instruments de mesure utilisés du début à la fin de la formation possèdent-ils des caractéristiques documentologiques définies et fournissent-ils les renseignements dont le Gouvernement a besoin pour évaluer adéquatement les résultats obtenus?

GROUPE DE RECHERCHE B

Les facteurs psychologiques individuels (M. H.P. Edwards)

On peut affirmer sans crainte de se tromper que la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas uniquement liée à la manière dont cette langue est enseignée et aux conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement se déroule.

Au-delà des procédés pédagogiques, se trouvent l'attitude générale de l'individu qui apprend, sa motivation éloignée et immédiate à l'égard de la langue seconde, ses aptitudes intellectuelles et linguistiques, son concept de soi, ses traits fondamentaux de personnalité, etc. Ce sont autant de facteurs dont on dit habituellement qu'ils jouent un rôle plus important que les méthodes d'enseignement dans l'apprentissage et le maintien des connaissances linguistiques.

L'étude de ces facteurs primordiaux et de leur importance relative dans la prédiction de la réussite aux programmes de formation linguistique continue va sans nul doute éclairer notre entendement sur l'apprentissage des langues secondes par des fonctionnaires de l'Etat en particulier et par des adultes en général.

e) Les mécanismes d'évaluation utilisés donnent-ils une idée juste des résultats obtenus en regard des résultats attendus?

L'équipe de recherche sur les Programmes de formation linguistique (PFL) a interprété son mandat comme une demande de renseignements spécifiques sur ces sujets et a décidé d'orienter sa recherche dans ces directions. Ainsi, les dimensions administratives, psychologiques, pédagogiques et d'évaluation ont été examinées soigneusement par des spécialistes.

Cinq groupes de recherches différents ont été mis sur pied avec mission d'étudier chacun un aspect particulier du domaine général tout en coordonnant ses activités de telle sorte que les résultats obtenus par un groupe puissent être intégrés ou comparés à ceux des autres groupes.

GROUPE DE RECHERCHE A

Analyse des mécanismes et des instruments de l'évaluation de la formation linguistique (MM. W.F. Mackey et R. Tousignant)

Le groupe de recherche A s'est employé à analyser les mécanismes et les instruments de l'évaluation de la formation linguistique. Mais comme cette évaluation ne peut s'effectuer qu'en fonction des objectifs de cette formation linguistique, il a fallu tout d'abord examiner soigneusement ces objectifs et par le fait même s'interroger sur la cohérence de tout le système de formation linguistique de la Fonction publique.

Le système qui a été mis en place pour appliquer la Loi sur les langues officielles s'appuie sur une interprétation des textes, déclarations, directives à différents niveaux de la structure administrative. Cette interprétation constitue en quelque sorte les objectifs de chacun des paliers. Cette structure est-elle cohérente? Les objectifs de chaque niveau sont-ils partagés aux niveaux inférieurs? Comment se situe chaque organisme par rapport au programme de formation linguistique? La façon d'organiser les programmes est-elle la plus économique, compte tenu des objectifs et des résultats obtenus?

Mme Frances Smyth, M.A. en psychologie et recherchiste aux écoles séparées d'Ottawa, comme assistante de recherches à M. Henry P. Edwards;

Mme Marjorie Wesche, Ph.D. en linguistique appliquée (Educational

Theory) du Modern Language Center de l'O.I.S.E. (Toronto), comme adjointe de recherches.

Des consultations multiples ont eu lieu avec les personnes impliquées dans les programmes de formation linguistique et avec des représentants des agents négociateurs de la Fonction publique. Des réunions intensives de l'équipe de recherche et de ces personnes ont permis de postuler un certain nombre d'hypothèses pouvant expliquer l'insatisfaction devant les résultats obtenus par les fonctionnaires-étudiants engagés dans les programmes de formation linguistique. La nature des renseignements recueillis et la complexité du problème ont amené l'équipe à éliminer d'emblée la recherche d'une cause unique ou principale.

De fait, les difficultés rencontrées dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue seconde ont pu être attribuées, a priori, à plusieurs facteurs qui se conjuguent les uns aux autres dans l'activité globale de formation linguistique:

a) La structure générale que s'est donnée le gouvernement pour appliquer la Loi et la Résolution adoptée par le Parlement (juin 1973) sur les langues officielles comporte-t-elle des mécanismes mal assujettis les uns aux autres, entretenant une forme ou une autre d'incohérence?

b) Les objectifs linguistiques sont-ils définis et compris de façons différentes par les diverses instances de la formation?

c) Est-ce qu'on tient suffisamment compte des facteurs psychologiques et psycho-sociaux qui affectent les individus et les groupes soumis à la formation linguistique?

d) Les moyens pédagogiques et autres pris pour atteindre les objectifs sont-ils suffisants ou adéquats?

Une équipe de recherche a été réunie pour la préparation et la supervision scientifique de l'Etude. Cette équipe se compose, en plus du directeur, de:

M. Henry P. Edwards,

Ph.D. en psychologie, doyen de la Faculté de psychologie de l'Université d'Ottawa;

L'IFG

L'IFG, organisme spécialisé dans des études psychosociales, représentée par Yvon Rodrigue, Ph.D.,

coordonnateur du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG et François Allaire, L.Ps. en psychologie sociale;

M. Raymond LeBlanc,

docteur en linguistique, directeur de l'Institut de langues vivantes et professeur agrégé au département de linguistique de l'Université d'Ottawa;

M. William F. Mackey,

docteur ès lettres, directeur-fondateur du Centre International de Recherches sur le Bilinguisme (CIRB) et membre de plusieurs commissions gouvernementales canadiennes étrangères sur les questions linguistiques, professeur titulaire à l'Université Laval;

M. Robert Tousignant,

docteur en sciences pédagogiques, directeur de la Section mesure et évaluation et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Chacune de ces personnes est spécialisée dans un domaine différent et jouit d'un grand prestige dans sa discipline. La complémentarité des intérêts respectifs garantit à l'Etude un équilibre plus complet que ne l'aurait fait une plus grande homogénéité.

A cette équipe se sont joints:

M. Pierre Cardinal,

M.A. en linguistique, spécialiste en recherche à la Division des Etudes de la Direction Générale du Perfectionnement de la Commission de la Fonction publique, comme adjoint au directeur de l'Etude;

M. Michel Gilbert,

Ph.D. en psychologie expérimentale, professeur à l'Université du Québec à Montréal et chercheur senior de l'IFG;

Mme Lorraine Lebeau,

L.Ps. en psychologie sociale, membre affiliée du Centre de Recherche et d'Évaluation de l'IFG;

Le 21 novembre 1974, le Président du Conseil du Trésor, l'honorable Jean Chrétien, annonçait que le gouvernement avait l'intention de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

Le lendemain, dans un document déposé à la Chambre (Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution sur les langues officielles adoptée par le Parlement en juin 1973, p. 9), le ministre déclarait:

Bien que les techniques d'enseignement de la langue seconde soient bien élaborées, les raisons pour lesquelles certaines personnes sont incapables d'apprendre demeurent obscures. Pour pallier le manque d'expérience dans ce domaine, on fera une étude qui devrait permettre de découvrir pourquoi certaines personnes ne peuvent apprendre une langue seconde. Cette étude devrait améliorer la compréhension des problèmes d'apprentissage ainsi que les techniques d'enseignement. Les résultats seront communiqués aux gouvernements des provinces ainsi qu'à d'autres organismes travaillant dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement.

Le 20 décembre de la même année, le directeur de l'Etude était choisi et avait pour mandat de recruter une équipe d'experts pour l'assister dans la poursuite de l'Etude. Cette dernière "comprendra un examen de tous les facteurs reliés au programme de formation linguistique de la Fonction publique" (Conseil du Trésor, communiqué 74/68, 20 décembre 1974). Dans les termes du mandat confié à M. Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur agrégé à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal, "l'étude a pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects qui pourraient être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique".

TABIE DES MATIERES

PAGE	
1	AVANT-PROPOS
11	INTRODUCTION
14	1. Degré de satisfaction
16	2. Problèmes et suggestions
36	3. Atteinte des objectifs pour 1978 et obstacles
39	4. Indicateurs de rendement
42	5. Effets de la loi sur le pourcentage d'utilisation du français dans le travail
45	RESUME ET CONCLUSION

Rapport de l'Étude indépendante
sur les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

sous la direction de
Gilles Bibeau

VOLUME 12

Recherche E-7

**Rapport d'entrevues avec les
ministères et témoignages**

par

Gilles Bibeau
William F. Mackey
Robert Charbonneau

1	RAPPORT SYNTHÈSE	2	Recherche A Mécanismes et instruments d'évaluation	3	Recherche B Indices psychologiques de succès dans l'étude d'une langue seconde	4	Recherche C Parties 1 et 2 Conditions psycho-sociales de l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde
5	Recherche D Les facteurs pédagogiques	6	Recherche E1 Préparation du fonctionnaire à la formation linguistique	7	Recherche E2 La suggestion au Bureau des Langues	8	Recherche E3 Les abandons et les retraits
9	Recherche E4 Programme des cours dans les ministères	10	Recherche E5 La recherche au Bureau des langues	11	Recherche E6 Les techniques d'enseignement	12	Recherche E7 Rapport d'entrevues avec les ministères et témoignages



Les programmes de formation linguistique
de la Fonction publique du Canada

VOLUME 12

Rapport de l'étude
indépendante sur
les programmes
de formation
linguistique
de la Fonction
publique du
Canada
(sous la direction de
Gilles Bibeau)

Recherche E7

Rapport
d'entrevues
avec les
ministères
et témoignages

par

Gilles Bibeau
William F. Mackey
Robert Chardonnet



3 1761 11551081 0

